Pedagógiatörténeti Szemle

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata

3. évfolyam
3–4. szám
2017

Impresszum

Főszerkesztő: Pukánszky Béla
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
bela@pukanszky.hu

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva
Nemzetközi tudományos board:
Prof. Dr. Rotraud Coriand, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich
Prof Dr. Gerald Grimm, Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt
Prof. Dr. Johanna Hopfner, Karl-Franzens-Universität Graz
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen
Dr. Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci
Prof. Dr. Iveta Kestere, Latvijas Universitate
Prof. Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg
Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Prof. Dr. Edvard Protner, Univerza v Mariboru
Prof. Dr. dr. hc. Ehrenhard Skiera, Universität Flensburg
Prof. Dr. dr.hc. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin

Szerkesztő: Nóbik Attila, Fizel Natasa
nobik@jgypk.szte.hu, natasa@jgypk.szte.hu
Olvasószerkesztő: Garai Imre, Szabó Zoltán András
Technikai szerkesztő: Pethő Villő

Kiadó: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottsága

Felelős kiadó:
Németh András, elnök
1075 Budapest, Kazinczy u. 23.

Terjesztési forma: online
ISSN 2415-9093

Pedagógiatörténeti Szemle

3. évf. 3–4. sz.
2017

Tanulmányok

Somogyvári Lajos: *A magyar iskola a CIA jelentéseiben* 1

Kozma Katalin: *A lánynevelést támogató Erkölcsnemesítő beszélyek. Sztankó-Csapliczky Lilla Iduna-fordítása* 18

Réthy Endréné: *Peter Rosegger (1843-1918) a méltányos, inkluzív pedagógia előfutára* 29

Fizel Natasa: *A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények* 55

Nóbik Attila: *Feminizáció és szakmásodás a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrébenn* 68

Pethő Villő: *A szegedi Egyetemi Énekkar szerepe az egyetem történetében 1925–1940 között* 83

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 1–17. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.1

A magyar iskola a CIA jelentéseiben

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Tanárképző Központ

Írásom az ötvenes évek hazai (és külföldi) historiográfiájában kevéssé felhasznált szempontot és megközelítést mutat be: a titkosítás alól feloldott CIA jelentések alapján a magyar iskoláról kirajzolódó képet vázolom fel. Az amerikai hírszerzés Magyarországhoz fűződő viszonyának áttekintése után ismertetem a forrásokat, bemutatva jellemzőiket és a dokumentumokból létrehozható csoportokat. Az elemzésben az iskolarendszert és az egyes iskolatípusokat bemutató szövegeket elemzem, különös hangsúllyal a szakképzésre, a nevelés–oktatás során felmerülő problémákra és 1956 hatásaira.

Kulcsszavak: CIA, hírszerzés, 1956-os forradalom, szakképzés.

Bevezetés

Az amerikai külpolitika viszonya ismert Magyarországhoz a hidegháború kontextusában, amelyet a feltartóztatás, visszaszorítás, felszabadítás propagandaszólamai mellett a gyakorlati tétlenség jellemzett (*Borhi*, 1999). Charles Gati óta tudjuk (2006), hogy az amerikai hírszerzésben igen alacsony prioritást élvezett ebben az évtizedben Magyarország, ezért különösen fontos az a néhány fennmaradt jelentés, ami a magyar iskolarendszerrel kapcsolatos, hiszen megmutatja, hogy mit tartott fontosnak a CIA a téma kapcsán. Persze jó néhány torzító hatással kell számolnunk: a nyilvánosságra hozott dokumentumok mellett nem tudjuk, hogy maradtak-e titkosított jelentések, kérdés, hogy milyen információkhoz juthattak egyáltalán a hírszerzők, de ez még mindig jóval több, mint, amit a szovjet oldalról tudhatunk.

A CIA megalakulása után, 1948-ban mindössze tíz ember alkotta a James McCargar vezette, hét országot (Görögország, Törökország, Albánia, Magyarország, Románia, Bulgária és Jugoszlávia) ellenőrző főhadiszállást (*Weiner*, 2007. 34. o.), a növekvő feladatok ellátását tekintve a helyzet később sem javult. Az 1956-os forradalom teljesen felkészületlenül érte az amerikai hírszerzést, mindössze egy magyarul tudó ügynök tartózkodott 1950 óta a térségben (*CIA Historical Staff*, 1972; Katona Géza nevét Charles Gati fedte fel már idézett könyvében), ami nyilvánvalóan nem volt elég a kialakult helyzet kezelésére. Ezt

követően vált fontossá a térség és benne Magyarország, a prognózisok felállításához több információra volt szükség, hogy előre megjósolhatóvá váljanak a bekövetkező változások. Ahogyan egy belső tájékoztató füzetben olvasható: *„A magyar emberek kommunistaellenes felkelése 1956 októberében megmutatta annak fontosságát, hogy megértsük a magyarokat, a szovjet megszállókkal szembeni erőszakos szembenállásukat, illetve ennek jelentőségét a kommunista blokkon belül."* Ennek érdekében országjelentés készítését és egy 10 hetes kurzust is terveztek a CIA központban, 1958 elejére, Magyarország gazdasági, politikai és társadalmi intézményeiről, a csatlóssá válás folyamatáról.[1] A magyar kurzust végül szokatlanul magas létszámban, 30-an hallgatták meg a CIA központjában, ami indokolttá tette újabb tanfolyam indítását[2] – a nagy érdeklődés valószínűleg az 1956-os forradalom utóhatásának és a magyar menekülteknek is köszönhető volt, mindenesetre egy új korszak kezdetét jelezhette a Magyarországgal kapcsolatos amerikai hírszerzésben.

A vázlatos áttekintés természetesen további finomításokra szorul, de 1956 korszakhatár jellege vitán felül áll, amit jelez, hogy a forradalom amerikai-hírszerzési recepcióját is tartalmazó könyv már megjelent (*Békés*, *Byrne* és *Rainer*, 2002), de átfogóbb, nem a politikai eseményekre koncentráló kontextusban nem rendelkezünk hasonló munkával. Oktatás és hírszerzés kapcsolata is a szabadságharc leverése után artikulálódott hangsúlyosabban, a nyugatra emigráló és potenciális információforrásként szolgáló diákok, hallgatók CIA által történő beszervezése, kihallgatása révén (*Sheridan*, 2016). Ellenkező irányú, tehát amerikai diákok ügynökökként való felhasználásáról szóló műveket szintén publikáltak már Amerikában (egészen a hatvanas évektől, a legújabbak: *Prados*, 2006; *Zwerling*, 2011; *Paget*, 2015), csakúgy, mint a Világifjúsági Találkozókat hírszerzési terepként interpretáló monográfiát, ami Moszkva titkos befolyását is feltárta a nemzetközi diákszervezetekben (*Kotek*, 1996, 2005). Jellemző téma még a Szovjetunióval kapcsolatos amerikai információk, forgatókönyvek közzététele, főleg az atom-arzenálra és hadászati képességekre vonatkozóan, illetve a hírszerzési háttér bemutatása a hidegháború nagy konfliktusai esetében (pl. *Koch*, 1993; *Scott*, 2015).

A beszervezésre és hálózatépítésre koncentráló írások eddig nem fordítottak túl sok gondot a szervek által termelt iratanyagra, az így kitermelt diskurzusokra, ami tanulmányom fókuszában áll, ennyiben más a nézőpontom a megidézett nyugati szerzőkhöz képest. A hazai oktatástörténeti szakirodalomban még nem foglalkoztak a témával, amit magyarázhat, hogy az elhárítás, kémkedés problémaköre hagyományosan a politikatörténethez tartozik (az ÁBTL munkatársai révén itt már nagyon sok, színvonalas munka áll rendelkezésre), és kevéssé hozzáférhető iratanyaggal rendelkezik. Első lépésként a forráscsoport bemutatását és lehetséges tipológiáját tűztem ki célul, a korpusz leszűkítése

[1] CIA-RDP78-03921A000200230001-0. Office of Training Bulletin, 1957. december 1. Valamennyi fordítás a sajátom.

[2] CIA-RDP60-00594A000300030030-8. Office Memorandum. 1958. április 9.

után vált lehetővé az ügynökségi jelentésekben rejlő lehetőségek kibontása és a dokumentumok elsődleges elemzése, illetve további kutatási irányok felvázolása.

A forráscsoport bemutatása

Az amerikai Hírszerző Ügynökség elektronikus olvasószobájában (CIA Electronic Reading Room, https://www.cia.gov/library/readingroom/home) folyamatosan frissülő, 25 évnél régebbi információkat tartalmazó adatbázisban kereshet az érdeklődő olvasó, 2017 eleje óta. A publikus kereshetőség törvényi előfeltétele a Freedom of Information Act (FOIA) általános hatálya – az 1966-ban született törvény biztosítja a hozzáférhetőséget, amit korlátozhat az egyéni érdek, személyes, vagy érzékeny adatok jelenléte (*Privacy Act*, 1974), illetve a titkosított, majd feloldott adatok kezelésével kapcsolatos végrehajtási rendelkezések (*Executive Order 13526*, 2009). Mindezen megszorítások mellett is nagyon sok információhoz juthatunk az oldalon, ami rendkívüli tartalékokkal szolgálhat a történeti kutatás számára.

A kifejezésként elindított keresésre („Hungarian education") mindössze 7 találatot kaptam, az egymástól független kétszavas keresésre (Hungary education) már 1226-ot (2017. 02. 25-i adatok). A megadott időhatárokat a CIA megalapítása, 1947 és 1960 (a hosszú ötvenes évek) jelentette, a kommunista hatalomátvételnek, a rendszer megszilárdulásának, összeroppanásának, majd újbóli restaurációjának egymást követő szakaszaival. Az 1226 találat nagy többsége természetesen nem a magyar oktatással foglalkozik, csak előfordul(nak) benne a keresőkifejezés(ek), ezért szükséges volt a kapott találatok megtisztítása. Mivel a magyar iskolára koncentráltam, kiszűrtem az érintkező témákat is, melyek későbbi kutatások tárgyai lesznek:

- a felsőoktatás világát,
- a speciális, inkább a felsőoktatáshoz közelebb eső intézménytípusokat (például a katonai, tiszthelyettesi iskolákat, a Vörös Akadémiát),
- a tudományos-akadémiai szférát,
- az ifjúsági, ismeretterjesztő, kulturális-társadalmi és egyéb tömegszervezetek jelenségét (pl. KISZ, DIVSZ, VIT),
- a szovjet-magyar cserekapcsolatokat,
- továbbá a statisztikai adattájékoztatást.

29 dokumentum maradt meg a szűrés után, melyek a magyar iskoláról, iskolarendszerről, egyes speciális iskolatípusokról (főleg a szakképzés esetében) és az oktatás – nevelés változó környezetéről szólnak – összehasonlításként: a hazai felsőoktatásról 24 iratot találtam ugyanerre az időszakra vonatkozóan. Több szempont alapján lehet a 29 elemből álló csoportot tipizálni, és karakterisztikát felállítani. 16 önálló jelentés született, melyek egyetlen témája a magyar oktatás, a fennmaradó 13-ban pedig egy-egy hírlevél részeként, vagy a szatellitállamokat bemutató összehasonlításban jelent meg a magyar iskoláztatás (ez

utóbbi esetben csak abban az esetben válogattam be az adott szövegrészletet, ha egy-két mondatnál hosszabban foglalkozott az összefoglaló a hazai oktatással). A dokumentumtípusok szintén megkülönböztető szerepet töltenek be: a napi, heti és havi jelentések, sajtó- és rádiószemlék, összefoglalók és belső memók csak néhány példa a változatos kínálatból.

A következő differenciáló szempontot az információk forrása jelentette. Ez általában Magyarországon megjelent újságcikkek angol nyelvű fordítását, rádióadások lehallgatását jelentette, esetleg külföldön megjelent írások felhasználásával készültek a jelentések – többek között hírügynökségek, emigráns szervezetek, az USA-kormányzat által fenntartott intézmények szolgáltattak ilyenkor alapanyagot. Az állami-, vagy pártszervek által kiadott hivatalos jelentések, adatok szintén gyakran szerepelnek, néha disszidensek beszámolóival is találkozhatunk (erre általában csak következtetni lehet, mint például egy magyar orvostanhallgató átlagos napjának leírásánál, ahol több, E/1. személyű idézet is található).[3] A publikált cikkeken kívül általában nem tüntették fel a készítők a forrást: ki van törölve az azonosítást lehetővé tevő rubrika, vagy ismeretlen eredetűként van feltüntetve az információtartalom, az anonimizálásnak természetesen több oka is lehetett. Külön csoportot képeznek a becslések (estimates), várható fejlemények megjóslása (possible developments), trendek összefoglalása (summaries of trends), melyek mindig a már meglévő adatok felhasználását és összefoglalását jelentették. Ilyenkor általában a társszervektől is gyűjtöttek be információkat, amiket az irat elején például így jeleztek: *„This report is a result of a joint collection effort by the Air Force, the Navy, the Army, and CIA…"*[4] Az első képen egy jellemző irat-fejlécet mutatok be (a tárgyalás során még szóba kerül majd a dokumentum), a kitakart részletekkel együtt.

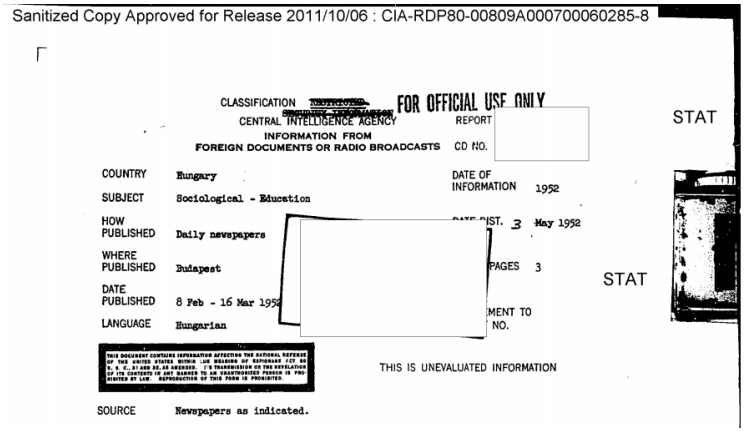
Az ország megjelölése alatt a tárgy található, a magyar oktatásról szólók a tágabb, szociológiai jelzet alatt találhatók, néha a vallás mellett. A legtöbb irat publikációkból származik, tehát itt a forrás a lapokat jelenti (máskor rádióadásokat). A dátum szerinti besorolásnál mindig a hírszerzésen belüli megosztás (Date Distribution) évszámát vettem alapul, jóllehet gyakran más évből származik az eredeti forrás (Date of Information), de a CIA katalogizálásánál is az előbbit vették figyelembe, így ezt a gyakorlatot követtem. A vastagon bekeretezett szöveg az USA nemzetbiztonsági érdekeire való hivatkozást tartalmaz, illetve felhívja a figyelmet az Espionae Act (*Kémkedési törvény*, 1917) hatályára, ami tiltja az információk illetéktelen kezekbe juttatását. A dokumentum legtetején a minősítés alóli feloldás dátuma található, illetve, hogy ez a verzió meg van tisztítva az érzékeny adatoktól (Sanitized Copy).

[3] CIA RPD80-0089A00060050334-6. The Daily Program of a Hungarian Medical Student. 1954. március 19.

[4] „Ez a jelentés a Légierő, a Tengerészet, a Hadsereg és a CIA közös erőfeszítésének eredménye…" CIA RPD80T00246A000700320001-8. Munitions Storage Site. 1957. április 15.

[5] Forrás: RDP80-00809A000700060285-8. Educational Gains and Problems in Hungary. 1952. május 3.

1. ábra. *CIA-irat fejléce*[5]


Sanitized Copy Approved for Release 2011/10/06 : CIA-RDP80-00809A000700060285-8

CLASSIFICATION ~~CONFIDENTIAL~~ ~~SECRET~~ FOR OFFICIAL USE ONLY

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY

INFORMATION FROM FOREIGN DOCUMENTS OR RADIO BROADCASTS

REPORT

CD NO.

STAT

COUNTRY Hungary

SUBJECT Sociological - Education

DATE OF INFORMATION 1952

HOW PUBLISHED Daily newspapers

DATE DIST. 3 May 1952

WHERE PUBLISHED Budapest

PAGES 3

STAT

DATE PUBLISHED 8 Feb - 16 Mar 1952

LANGUAGE Hungarian

MENT TO NO.

THIS DOCUMENT CONTAINS INFORMATION AFFECTING THE NATIONAL DEFENSE OF THE UNITED STATES WITHIN THE MEANING OF ESPIONAGE ACT, 50 U. S. C., 31 AND 32, AS AMENDED. ITS TRANSMISSION OR THE REVELATION OF ITS CONTENTS IN ANY MANNER TO AN UNAUTHORIZED PERSON IS PROHIBITED BY LAW. REPRODUCTION OF THIS FORM IS PROHIBITED.

THIS IS UNEVALUATED INFORMATION

SOURCE Newspapers as indicated.

Természetesen ilyen kis elemszámnál nem vonható le nagyobb következtetés az évenkénti változásokból (1. táblázat), két dolog mindenesetre megállapítható. Az egyik, hogy a korszak elején (1947-ben) és végén (1959-ben) nem keletkezett dokumentum (vagy nem hozták még ezeket nyilvánosságra), továbbá, hogy 1956 után nem ugrott meg az oktatási témájú jelentések száma, ellentétben például a gazdasági-politikai riportokkal, melyek első látásra is növekvő tendenciát mutatnak (az 1952-es év kiemelkedő adata nem magyarázható a rendelkezésre álló információk alapján).

Évszám	Dokumentumok száma
1947	0
1948	1
1949	1
1950	3
1951	6
1952	5
1953	2
1954	1
1955	3
1956	2
1957	3
1958	2
1959	0

1. táblázat. *A CIA magyar oktatási tárgyú iratai, évenkénti bontásban*

A szövegek tematikai fókusza adja az utolsó nézőpontot, ami alapján csopor-

tokra lehet osztani és elemezni az iratokat:
- a szatellit-államok összehasonlító kontextusa,
- a hazai oktatási rendszerről és módszerekről szóló általános leírások,
- a szakképzés kérdései,
- politikai változások és az iskolarendszer átalakulása,
- 1956 hatása.

A felvázolt tipológia a forrásokhoz alkalmazkodik, ami egyben a műfaji kínálatot is lefedi, hiszen az általános, tendenciákat felvázoló, komparatív dokumentumok éppúgy megtalálhatók benne, mint az egyedi eseményekről és intézményekről szóló tudósítások. A kutatás jelenlegi állapotában nem tudjuk, hogy milyen mértékben használták fel az így összegyűjtött ismeretanyagot a különböző döntéshozói szintek, jelen esetben csak az a fontos, hogy milyen képzetek álltak rendelkezésre a magyar oktatási rendszerről (a hírszerzés révén) az amerikai vezetésnek.

A magyar oktatás a béketáborban

Négy összehasonlító beszámolót találtam (1951-ből, 1954-ből, 1955-ből és 1957-ből), melyeket összeköt, hogy a rendszer sebezhető pontjait, a problémákat próbálták kimutatni a rendelkezésre álló cikkekből, rádióadásokból és a politikai megnyilatkozásokból. Az első irat már a címében is utal az előbb említett nézőpontra (Domestic Vulnerabilities, körülbelül: belföldi sebezhető/gyenge pontok),[6] listát készítve Lengyelország, Csehszlovákia és Magyarország támadási felületeiről. 1951. augusztus 21. és szeptember 16. közti rádióadások lehallgatásából áll össze az anyag, ami az évnyitók ünnepi hangulatán és a növekvő beiskolázási adatokon kívül rögzítette a tanári presztízs és a tanórai fegyelem múlt évi csökkenését, a tanárképzés színvonalemelésének igényét – mindezt Darvas József közoktatásügyi miniszter beszámolójából idézik. Egy szerkesztőségi jegyzet a szülőket figyelmeztette a tankötelezettség teljesítésére, egy másik adás az alap- és középfokú matematika-oktatás hiányosságait kárhoztatta, mint ami idegen a marxista ideológiától, hiszen nem teljesíti a szocialista építés igényeit. A jelentés írói feltételezik a régi értelmiséggel való leszámolás végigvitelét, hiszen a tanárok többsége is még a Horthy rezsim „lélektelen magoló gyakorlatát" („soulless cramming") ismeri – számtalan egyéb példát sorolnak még más gazdasági területekről a régi rendszer maradványaira.

A következő összeállítás valamivel több, mint három hónapos sajtófigyelésen alapult (1953 októbere és 1954. január 10. között), külföldi hírügynökségek rövid beszámolóit vették alapul Albánia, Magyarország, Lengyelország és Csehszlovákia vonatkozásában.[7] A téma a vallás és oktatás kérdésköre volt, de az első szempont csak a lengyeleknél bukkant fel, a magyarok esetében egy svéd

[6] CIA-RPD78-0486A000200050009-5. Indications of Domestic Vulnerabilities. 1951. október 24.
[7] CIA-RPD80-0809A000700170375-6. Information on Religion, Education and Public Information in the Satellites. 1954. április 22.

lapra hivatkoznak, ami a bécsi Reuters tudósítóját idézi, egy Köznevelés cikkel kapcsolatban (többszörös tehát az áttétel). Újra a tanári hiányosságok merülnek fel (a cikk címe is ez), az alacsony színvonalra példa, hogy gyakran a diákok javítják ki pedagógusaik helyesírását, kiejtését; a matematika-tanárok pedig még a négy alapművelettel és a tizedes átváltásokkal kapcsolatban is bizonytalanok. A magyar illetékesek következtetése szerint ez a politikai képzés hiányából is fakad, a tanárok nem olvasnak eleget és nincs politikai érdeklődésük.

Az orosz nyelvórák számával kapcsolatos jelentés Jugoszlávián kívül valamennyi csatlósállamot áttekintette, 1950 és 1954 közötti, szelektív sajtószemlézés eredményeként.[8] A Szabad Nép adatait összehasonlították a rádióadásokkal, és kiegészítették a Köznevelés cikkeivel, megállapítva a bukások magas számát, a tanár- és teremhiányt, a tankönyvek és a képzés problémáit.

Egy 1957-ből származó, 32 oldalas dokumentum sokkal nagyobb célt tűzött ki a törvényi változások áttekintésével, a Szovjetunióból kiindulva, az egész kelet-európai blokkon belül.[9] Az évszámból is adódóan az ifjúság ellenállásáról, a véleményszabadság követeléséről sok szó esik, ami a pártvezetés szempontjából is felértékelte az oktatást. A Népszabadságból és a Népakaratból vett cikkeket idézve az ifjúság „a reakció szócsöve" („mouthpiece of a reactionary attempt") a jelen helyzetben, akiknek inkább a munka felvételével kellene foglalkozniuk. A politikai nevelés múltbéli hiányosságainak köszönhető többek között, hogy a partizánharc dicsőítésével a diákok megtanulták, hogyan kell Molotov-koktélt készíteni és a tankok ellen bevetni.

A kommunista oktatási rendszer leírása és értékelése

Az előző példákból szinte teljesen hiányzott az értékelés mozzanata (egyedül egy feltevés utal az író, vagy írók szubjektivitására), az adásokból, cikkekből kinyerhető információk megszűrt leírása volt a jellemző, ami a negatív jellemzőkre, hiányosságokra koncentrált, megfelelve az idegen, ellenséges hatalom hírszerzési elvárásainak. A most következő források viszont az interpretáció szándékával íródtak, itt is a nevelés – oktatás lehetséges nehézségeire helyezve a hangsúlyt. A rendszer egészét leíró szövegek sorát egy különleges példával kezdem, ami az óvodától az egyetemi szintig próbálja felvázolni a kommunista nevelés módszereit, személyes, szinte életrajz-szerű elemekkel, feltételezhetően több információforrásból származó részletekkel.[10]

Nem tudjuk, hogy kik, milyen körülmények között szolgáltattak adatokat (a részletek anonimizáltak), de az 1955-ben kibocsátott irat szövegkörnyezetéből

[8] CIA-RDP80-00809A000700230125-6. Data on Russian-Language Courses in the Satellites. 1955. június 6.

[9] CIA-RPDT80T00246001600780001-8. Legal Developments in Eastern Europen Countries. 1957. július 17.

[10] CIA-RDP82-00046R000500310009-3. Communist Educational Methods from Kindergarten to the University Level. 1955. szeptember 28.

kiderül, hogy egy negyedikes tanító és egy egyetemi oktató biztos, hogy volt közöttük. Az állami-ideológiai kontroll állandó jelenléte mutatkozik meg az ifjúsági szervezetekben, tankönyvekben, tananyagban és a különböző kampányokban – mindezekkel szemben a kettős nevelés jól ismert koncepcióját helyezi szembe az ismeretlen közlő. Például az Amerika-ellenes, antiimperialista szólamokra ezt válaszolja egy szülő a gyerekének: *„. . . ne higgy el mindent, amit az iskolában tanulsz és ne említsd azt, amit otthon hallasz."* Az egyházi iskolák visszaszorítása mellett az indoktrináció hatásait is elismeri a forrás, példaként az úttörőavatás diákok számára vonzó jellegét emeli ki, a pajtás-órák intézményét, ahol az idősebb úttörők gyakran vallásellenes oktatást folytatnak. Ezeket a hatásokat a szülők nem tudják ellensúlyozni – szól a végkövetkeztetés.

Az 1952-es összefoglalásnak két verziója létezik, melyek egymást kiegészítve adnak teljes képet a magyar oktatási rendszerről.[11] A szovjet ideológiai kontroll, Rákosi és Sztálin hatéves gyerekek által történő dicsőítése itt is ki van emelve (a munkára nevelés marxista koncepciójával együtt), ugyanakkor a riport elismeri az írástudatlanság felszámolásáért vívott harc és a védőnői szolgálat eredményeit. A túlzsúfoltság, szegényes környezet és tanárhiány miatt a szülők nem mernek tiltakozni, hiszen ezt a hatalom később ellenük fordíthatja. A tanárok rossz helyzete részletesen ki van elemezve: 40 fős osztályok, másodállások, gyakori áthelyezések, a tanár hibáztatása a bukásokért, a fegyelem lazulása (tanárok bántalmazása) csak néhány az említett gondok közül. A középfokú oktatásba vezető szelekciós mechanizmust részletesen feltárja a szöveg, ami a vizsga- és iskolai eredmények, a családi háttér és az úttörőszervezetben, illetve DISZ-ben elért eredmények sokszoros szűrőjét jelenti.

Az utolsó csoportba tartozó jelentés szintén szemtanú közlésén alapulhat (feltételezhetően egy Műegyetemen dolgozó mérnökről van itt szó), ami hitelesebbé teszi a forrást, szemben az 1952-es, kompilációnak tűnő verzióval.[12] Az iskolatípusokat és a továbbhaladás logikáját, illetve ennek mesterséges leszűkítését tárgyilagosan írja le a szerző, valószínűleg a saját nézőpontjából emeli ki a technikumi diákok előnyben részesítését a gimnazistákkal szemben. A társadalmi kategóriák meghatározó százalékos arányainak ismertetése után a még mindig magas színvonalú képzést nyújtó Kandó Kálmán Mérnöki Technikumról részletesebben szól az író (feltehetőleg a Híradás- és Műszeripari Technikumról van szó), ami a diákok számára a kiemelkedés lehetőségét nyújtja, hiszen *„a kommunista Magyarországon (. . .) a mérnökök magas pozíciót és jövedelmi szintet élveznek."* A továbbiakban a felsőoktatásról van szó, ennek ismertetésétől azonban itt is (ahogyan az előző dokumentumnál) eltekintek.

[11] CIA-RPD80-00809A000600020196-9. Educational System. 1952. július 17. CIA-RPD82-00047R000100480001-6. Educational System. 1952. július 17.

[12] CIA-RDP80T00246A004000470001-5. Educational System. 1958. július 7.

A szakképzés kérdései

A tervgazdaság és gyorsított iparosítás (gazdaság)politikai környezetében különösen fontos volt a szakképzés területe, illetve a különböző képzési formák kibocsátó létszámainak és a népgazdasági ágazatok igényeinek összehangolása, ami mindig újabb és újabb korrekciókat eredményezett a rendszeren belül.

Az építőiparba kerülő szakmunkások számát például 1950-ról 1951-re vonatkozóan 60 százalékkal tervezték növelni, a mérnökképzés volumenét is bővíteni kellett, hogy teljesítsék az ötéves terv számait[13] – a Friss Újság, amiből a cikket ismertették, már nem sokáig létezett egyébként (*Horváth*, 2013. 25. o.). A szakképzés további számait, az új iskolatípusokat (például a dolgozók iskoláit) bemutató írást[14] egy magyar politikát népszerűsítő, olasz nyelvű követségi periodikából vették át (Bollettino Ungherese, l. *Csorba*, 2010. 142. o.; 149. o.), egy év múlva különböző újságcikkek alapján ugyanerről az extenzív fejlesztésről adtak hírt,[15] illetve a tervszámok pótlólagos felemeléséről – ösztöndíjakkal és diákjóléti juttatásokkal próbált a kormány még több diákot a szakképzésbe csábítani.[16]

Egyetlen teljes Köznevelés-cikket találtam a források között,[17] ez pedig Evellei István írása a közgazdasági középiskolák első negyedéveinek eredményeiről (*Evellei*, 1951). Ha összevetjük az eredeti magyar szöveget és az angol változatot a CIA-archívumban, jelentős eltérést tapasztalhatunk. Kimaradt az ideológiai háttér, az 1950. márciusi párthatározatra való utalás és csak az adatok, következtetések maradtak meg, jóllehet nem szerepel a dokumentumtípus meghatározásában, hogy kivonat (Digest) lenne. A különbség arra hívja fel a figyelmet, hogy a többi újságcikk esetében is előfordulhatott szelekció vagy rövidítés (bár a többi esetben nem végeztem el ilyen vizsgálatot). Visszatérve az ismertetett íráshoz: a fő motívum az alacsony tanulmányi színvonal (sok közepes és elégséges osztályzat) volt, amit megint csak az iskolai fegyelem hiányosságainak (közvetve a tanárok hibájának) tudott be a pártvezetés. A színvonalesés magyarázata mindig hasonló maradt, az ideológiai dominancia miatt fel se merülhetett a valódi okok elemzése, például, hogy a munkás – paraszt származású gyerekeknek lehet, hogy tényleg nehéznek bizonyult a tananyag elsajátítása – Sáska Géza (2006) már részletesebben ismertette ezt a jelenséget.

A Munkaerőtartalékok Hivatala (MTH) 1950-től működtette az iparitanulóképzést (*Gyekiczky*, 1985), amiről egy részletesebb, valószínűleg nem a sajtóból

[13] CIA-RPD80-00809A000600350602-4. Intensify Training of Construction Workers; Convict Hungarian Professors. 1950. október 24.

[14] CIA-RPD80-00809A000600340694-1. Schools Step Up Worker Training. 1950. szeptember 20.

[15] CIA-RPD80-00809A000700030243-7. School Enrollment Reaches New High; Regulate Sport Clubs. 1951. december 1.

[16] CIA-RDP80-00809A000600400050-1. More Students to Get Vocational Training; Miners Get New Housing. 1951. június 21.

[17] CIA-RDP80-00809A000600400186-1. First-Quartier 1950-51 Results in Hungary's Economic High Schools. 1951. július 3.

származó információs anyag található 1955-ből.[18] Az azonosítást lehetővé tévő adatok teljesen ki vannak takarva, a szokásosnál is nagyobb az irat anonimizáltsága. Az adatok felsorolása és a politikai képzés fontosságának kihangsúlyozása után jön az érdemi mondanivaló a képzésben felmerülő problémákról. A tanárok többsége valójában munkás és nincs végzettsége, csak a munkaruháján látható jelzés különbözteti meg a diákoktól, az iparimunkás-tanulók bandákban járkálnak az utcán, hangosak, durvák és trágár a beszédük, az uniformisuk miatt „Fekete Hollóknak" nevezik őket.[19] Egy-két megjegyzés valószínűsíti, hogy a Demokratikus Ifjúsági Világszövetség kínai delegációjától származnak az információk, akik Diósgyőrbe és az Illatos úti Rákosi Mátyás Központba is ellátogattak. Az előbbiről jó benyomásokat szereztek a vendégek, a budapesti létesítménynél a rossz higiéniára és az étkezés hiányosságaira panaszkodtak a tanulók, az egyikük ezt mondta a delegáció egy tagjának: *„Jó hogy itt vagytok, mert így legalább ma este több és jobb ételt kapunk."* Nem ismert a forrás eredeti évszáma, lehetséges, hogy még az 1949-es Világifjúsági Találkozó idején keletkezett, amikor a magyar fővárosban volt a rendezvény.

Változások és átalakulás

A szovjetizálás folyamatát rögzítő tudósítások tömörek, szűkszavúak, csak a tényeket tartalmazzák, a források még kevésbé ismertek és nem következtethetők ki, ellentétben a korábbi esetekkel. A magyar oktatásról szóló legelső hír 1948 végéből származik, ebből megtudjuk, hogy Ortutay miniszter elvégezve a feladatát (*„a katolikus ellenállás megtörését és Mindszenty likvidálását"*) Kállainak adja át a helyét, aki befejezi az oktatási rendszer kommunista átalakítását.[20] Újra csak a vallásos oktatás kérdése merült fel 1949-ben: egy zürichi lapban (az Israelitisches Wochenblatt-ban) a magyarországi zsidó közösség, a Rabbiszövetség és a Zsidó Világkongresszus Magyar Szekciójának közös állásfoglalása jelent meg az amerikai riportok cáfolataként.[21] A zsidó iskolák továbbra is szabadon működnek, a kommunisták nem üldözik a vallásokat és a félretájékoztatás csak árt a kelet-európai zsidóknak – szólt a jelentés, ami lehetséges, hogy egy alku eredményeként jelenhetett meg külföldön.

A fordulat évei után (1948-1949) megszaporodtak a jelentések: egy „B" jelzésű, korlátozott hozzáférésű irat (a „B" az amerikai adminisztráció számára jelezte az információk kevésbé fontos jellegét, szemben az „A" minősítéssel)

[18] CIA-RPD82-00046R000500340002-7. Training Centers for Industrial Apprentices. 1955. szeptember 21.

[19] Érdekes párhuzam, hogy egy 1961-es állambiztonsági fellépés előtt ugyanilyen néven figyeltek meg és gyűjtöttek az adatokat katolikus bázisközösségekről, illegális hitoktatókról (legújabban l. *Wirthné*, 2015).

[20] CIA-RDP82-00457R002200280002-9. Hungarian Communist Plans Regarding Catholic Opposition and Education System. 1948. december 29.

[21] CIA-RDP80-00809A000600240909-6. Zionists Jailed for Emigration Activities: Rabbis Deny Religious Persecution. 1949. augusztus 10.

már 1950-ben felvázolta az eddigi fejlődést.[22] Az előző évben felmerülő nehézségek továbbra is érvényesek voltak: hiányoztak az ideológiailag megfelelően képzett szakos tanárok, a bukások és lemorzsolódás aránya nagyon magas volt, kevés munkás – paraszt származású diák akart továbbtanulni. A bukásokat (főleg a paraszti származású gyerekek esetében) az ellenség aknamunkájának eredményeként határozta meg a pártvezetés, az ellenség körébe az egyházat helyezve. Az előállt helyzetért a Minisztérium szabotáló munkája volt felelős, ami akadályozta a munkás – paraszt arány növelését, és előnyben részesítette az elmúlt rendszer uralkodó osztályait a tankönyvi anyag szoros számonkérésével. Mindez az 1950 márciusában kelt KV-határozatra utal (ennek elemzéséhez: *Knausz*, 1994. 46-60. o.; *Kardos*, 2003), anélkül, hogy megnevezné az újabb fordulat írásos jelét az MDP részéről.

Számos probléma nehezítette a korábban már említett gazdasági tervek megvalósulását. Az egyik az általános iskolások lemorzsolódása volt a Népszava szerint (itt kivételesen ott az író, Máté Vera neve): a szülők kivették őket, hogy dolgozzanak, sorba álljanak; a túlterhelés, iskolán kívüli tevékenységek kötelezővé tétele szintén súlyosbította a helyzetet, így a helyi tanácsok harcot indítottak a gyerekek iskolában való bent tartásáért.[23] Az iskolai fegyelem lazulása (késések, hiányzások, nem megfelelő felkészültség) volt a másik nagy problémaforrás, amit a fegyelmi intézkedések nagy aránya is jelzett – ez a beszámoló már egy 1951-es Magyar Nemzet cikkből származik, ami az igazgatókat is hibáztatta az ellenőrzések elmaradásáért.[24] Ugyanezek a problémák a következő évben újra megjelentek a CIA iratanyagában, ezúttal a felsőoktatásra helyezve a hangsúlyt, ismét csak Népszava cikkeket megosztva.[25]

A továbbiakban már csak rövid hírek vannak az 1956-os forradalomig, többek között a politikai nevelés további erősítését bejelentő Jóború beszédről,[26] a Rákosi Mátyás-tanulmányi versenyekről,[27] vagy egy Ágoston György-cikk lefordításáról, ami a Természet és Társadalom 1955. decemberi számában jelent meg.[28] Ez utóbbi közlemény a legérdekesebb, hiszen kommentár nélkül szerepel a CIA-adatbázisában, 1956 decemberi közzététellel. Az eredeti magyar cím egy kicsit eltér az angol változattól (Nevelés és öröklés, nevelés és társadalmi környezet), nehezen lehet megmagyarázni, hogy az adott történelmi kontextusban milyen információtartalmat hordozhatott az írás a hírszerzés számára,

[22] CIA-RPD79-01090A000300050001-3. Summaries of Trends and Developments. 1950. december 5.

[23] CIA-RPD80-00809A000600370942-5. Deplore State of Education. 1951. február 15.

[24] CIA-RPD80-00809A000600380661-6. Criticize Discipline in Hungarian Schools; Set Up Education Council. 1951. április 2.

[25] CIA-RPD80-00809000700060285-8. Educational Gains and Problems in Hungary. 1952. május 3.

[26] CIA-RDP79T01146A001200180001-0. Further Sovietization of Hungarian Education reported. 1952. szeptember 3.

[27] CIA-RPD80-00809A000700120272-5. Competitive Examinations for Students of Hungarian Intermediary Schools. 1953. július 23.

[28] CIA-RPD80-00809A000600120021-5. Education and Heredity, Education and Social Environment in Hungary. 1956. december 4.

lehetséges magyarázatul szolgálhat, hogy a marxista neveléstudomány illusztrációjaként iktatták a szöveget, a feltorlódott események miatt késett ilyen sokáig a feldolgozás.

1956 hatása

A forradalom kitörésének politikai-társadalmi okairól, a restauráció és konszolidáció körülményeiről számos elemzés született, itt most csak az időhatárokon belül keletkezett, az oktatásról szóló szövegekkel foglalkozom. A Művelődésügyi Minisztérium nyílt jelentése az 1956-1957-es tanév tapasztalatairól szól, amit a CIA is átvett[29] – az ellenforradalmi körülmények utáni rekonstrukció elemzése nem tér ki az okok keresésére, csak a megszokott statisztikai összefoglalót kapjuk, elfedve a valódi problémákat.

Egy 1957. áprilisi heti összefoglaló sokkal negatívabb képet fest a helyzetről[30] – ezek az összefoglalók belső használatra készültek, a források megjelölése nélkül foglalták össze az adott hét legfontosabb külpolitikai eseményeit. Az iskolák egységes ellenállásáról, a diákok és tanáraik egységes fellépéséről szerzünk itt tudomást, különösen a nyelv- és hitoktatás terén kiélezve a harcot. Jóború Magda beszédeit idézve próbálja a jelentés írója kitalálni a hatalom reakcióit, amik eléggé vegyesek: vannak hívei még az ifjúság megnyerésének, de a kemény megtorlásnak is, az 1956 előtti állapotok visszatérése fenyeget. Egy budapesti tanár Magyar Ifjúságban megjelent beszámolója a „kicsi Péter" gyermekek általi megszégyenítéséről és megveréséről szól, aki egyedül nem volt hajlandó részt venni az osztályából a hitoktatáson. A példa a reakció és az ellenforradalom veszélyével riogatta a közvéleményt és gyakori volt a korban (*Somogyvári*, 2016), ez többek között az állambiztonság és a rendőrség embereinek megjelenését is eredményezte az iskolákban, 12 éves gyerekek személyes iratai között kutatva.

1957 nyarán összegezték a Hivatalon belül a lehetséges ellenállási potenciált, melyek között az ifjúság is helyet kapott.[31] Ha figyelmesebben átolvassuk az események leírását, csak olyan információkat találunk, ami bármilyen amerikai döntéshozó, vagy érdeklődő olvasó előtt ismert lehetett, hiszen a New York Times-ból, az ENSZ-től, illetve a Szabad Európa Bizottságtól származtak a fejezet információi, amit csak szintetizáltak a készítők. Az 1956-os ifjúsági szervezetekből sokan disszidáltak Nyugatra, feltehetően egy ilyen szemtanúi beszámoló is fennmaradt 1958-ból, ami a felsőoktatás tekintetében releváns, tehát itt most nem elemzem.[32]

[29] CIA-RDP80T00246A002300340001-8. Report of the Ministry of Education of the Hungarian People's Republic on Educational Progress in the School Year 1956-1957. 1957. július 1.

[30] CIA-RDP79-00927A0012000300001-7. Current Intelligence Weekly. 1957. április 4.

[31] CIA-RPD81-01043R002600010004-4. Resistance Factors and Special Forces Areas Hungary. 1957. augusztus 1.

[32] CIA-RPD80T00246A040100260001-7. Information Report. 1957. február 8.

Befejezés

A magyar oktatástörténet számára érdekes adalékokkal szolgálhat a tanulmány, illetve a további kutatások, melyek közül különösen érdekesek lehetnek a felsőoktatásról, a tudományos-akadémiai szféráról, vagy az ifjúsági szervezetekről szóló részek. Nem ismerjük a jelentések íróit, felhasználóit, a feldolgozás folyamatát, így szükségszerűen a szövegekre kell koncentrálni a vizsgálat során, ami sajátos nézőpontot jelent az ötvenes évek (és a későbbi évtizedek) szocialista neveléséről és oktatásáról.

A keleti blokkon belül Magyarország és az oktatás ügye nem volt hangsúlyos, ezen az 1956-os forradalom változtatott, ami teljes meglepetést okozott az amerikai hírszerzésnek. A dokumentumok egyik fő intenciója a szovjet típusú rendszerek gyenge pontjainak feltérképezése volt, aminek részeként a magyar fiatalságban 1956 után már potenciális lehetőséget láttak a nyugati ügynökségek, például az emigráns hallgatók beszervezésével. Az iratok értelmezéséhez a külső adatok (forrás- és műfaj-megjelölések, a fejlécen közölt adatok) megfelelő értelmezése nagy segítséget nyújt, itt azonban mindig számításba kell venni a titkosítás alóli feloldás nemzetbiztonsági, gazdasági, személyiségi jogi korlátait. Az online kereséssel kitapinthatóvá váltak azok a tematikai fókuszok, amelyek alapján felvázolható a CIA-jelentések egy lehetséges tipológiája – ezt a logikát követte a tanulmány is, a távolabbi nézőponttól haladva az egyre inkább részletekbe menő vizsgálatokig.

Az első két fejezet jellemző irattípusokat ismertet: a béketáboron belüli összehasonlító vizsgálatok jellemző forráscsoportot jelentenek; csakúgy, mint az egy-egy ország általános jellemzéséhez hozzátartozó, időnként önálló iratként is előforduló, oktatási rendszereket bemutató riportok. A magyar oktatás kérdései közül leginkább a szakképzés foglalkoztatta a jelentések íróit, ami a gazdasági teljesítőképesség dimenziójához tartozott, a politika mellett ugyanis a gazdaság jelenthette a másik fő szempontot az információszerzéskor. Ennek megfelelően minden személyi-politikai változást rögzítettek, illetve a hosszabb távú tendenciákhoz (pl. államosítás, hitoktatás kérdése) igyekeztek adatokat gyűjteni az ismeretlen ügynökök. 1956 hosszú távú hatása, az ellenállás lehetőségeinek feltérképezése jelenti az utolsó fontos szempontot témámban, a CIA irattermelésének magyar oktatásra vonatkozó dokumentumait illetően.

A későbbi kutatásokra számos fontos kérdés tisztázása vár, többek között a CIA, az amerikai bel- és külpolitika kapcsolata, a Magyar Népköztársaság diplomáciai tevékenysége 1956 után, az egyházi körök befolyása (Mindszenty esetében), a Szovjetunióról és más szatellit-országokról szóló jelentések összevetése, az ideológiai kérdések elemzése – a sort még tovább folytathatnánk. A további vizsgálatoknak meg kell teremteniük a megfelelő módszertant, feltenni a releváns kutatási kérdéseket, hiszen az oktatástörténetben még kevéssé kutatott területről van szó, írásom ebbe kívánt rövid betekintést nyújtani.

Köszönetnyilvánítás

Az írás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Levéltári források

Central Intelligence Agency (CIA) Information Report. RDP82-00457R002200 280002-9. Hungarian Communist Plans Regarding Catholic Opposition and Education System. 1948. december 29.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RDP80-00809A000600240909-6. Zionists Jailed for Emigration Activities: Rabbis Deny Religious Persecution. 1949. augusztus 10.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-00809A000600340694-1. Schools Step Up Worker Training. 1950. szeptember 20.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-00809A000600350602-4. Intensify Training of Construction Workers; Convict Hungarian Professors. 1950. október 24.

CIA-RPD79-01090A000300050001-3. Summaries of Trends and Developments. 1950. december 5.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-00809A000600370942-5. Deplore State of Education. 1951. február 15.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-00809A000600380661-6. Criticize Discipline in Hungarian Schools; Set Up Education Council. 1951. április 2.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RDP80-00809A000600400050-1. More Students to Get Vocational Training; Miners Get New Housing. 1951. június 21.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RDP80-00809A000600400186-1. First-Quartier 1950-51 Results in Hungary's Economic High Schools. 1951. július 3.

CIA Information Report, Soviet Satellites. RPD78-0486A000200050009-5. Indications of Domestic Vulnerabilities. 1951. október 24.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-00809A000700030243-7. School Enrollment Reaches New High; Regulate Sport Clubs. 1951. december 1.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RDP80-00809A000700060285-8. Educational Gains and Problems in Hungary. 1952. május 3.

CIA Information Report. RPD80-00809A000600020196-9. Educational System. 1952. július 17.

CIA Information Report. RPD82-00047R000100480001-6. Educational System. 1952. július 17.

CIA Current Intelligence Digest. RDP79T01146A001200180001-0. Further Sovietization of Hungarian Education reported. 1952. szeptember 3.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-00809A000700120272-5. Competitive Examinations for Students of Hungarian Intermediary Schools. 1953. július 23.

CIA Information Report. RPD80-0089A00060050334-6. The Daily Program of a Hungarian Medical Student/Professors and Subjects studied. 1954. március 19.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RPD80-0809A000700170375-6. Information on Religion, Education and Public Information in the Satellites. 1954. április 22.

CIA Information from Foreign Documents or Radio Broadcasts. RDP80-00809A000700230125-6. Data on Russian-Language Courses in the Satellites. 1955. június 6.

CIA Information Report. RDP82-00046R000500310009-3. Communist Educational Methods from Kindergarten to the University Level. 1955. szeptember 28.

CIA-RPD80-00809A000600120021-5. Education and Heredity, Education and Social Environment in Hungary. 1956. december 4.

CIA-RPD80T00246A040100260001-7. Information Report. 1957. február 8.

CIA Weekly Summary. RDP79-00927A0012000300001-7. Current Intelligence Weekly. 1957. április 4.

CIA Information Report. RPD80T00246A000700320001-8. Munitions Storage Site/Internal Guard Station and Training School. 1957. április 15.

CIA Unclassified Report. RDP80T00246A002300340001-8. Report of the Ministry of Education of the Hungarian People's Republic on Educational Progress in the School Year 1956-1957. 1957. július 1.

CIA Disposition of Monthly Report. RPDT80T00246001600780001-8. Legal Developments in Eastern Europen Countries. 1957. július 17.

CIA Report. RPD81-01043R002600010004-4. Resistance Factors and Special Forces Areas Hungary. 1957. augusztus 1.

CIA-RDP78-03921A000200230001-0. Office of Training Bulletin, No. 33. 1957. december 1.

CIA-RDP60-00594A000300030030-8. Office Memorandum. Chief/Language and Area School. Weekly Activities Report #14. 1958. április 9.

CIA Information Report. RDP80T00246A004000470001-5. Educational System. 1958. július 7.

CIA Historical Staff (1972): The Clandestine Service Historical Series, Hungary, Volume I. May 1972. Letöltés: `https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB206/CSHS_Hungary_Vol1.pdf`, 2017 február 26. 19:54.

Irodalom

Békés Csaba, Byrne, Malcolm és Rainer M. János (2002): *The 1956 Hungarian Revolution: A History in Documents.* Central European University Press, Budapest–New York.

Borhi László (1999): Containmnent, Rollback, Liberation or Inaction? The United States and Hungary in the 1950s. *Journal of Cold War Studies*, **1.** 3. sz. 67-108. DOI: 10.1162/152039799316976814

Csorba László (2010): *A római magyar követ jelenti. A magyar–olasz kapcsolatok története 1945-1956.* Budapest. Letöltés: `http://real-d.mtak.hu/538/4/dc_252_11_doktori_mu.pdf`, 2017. február 28. 18:40.

Evellei István (1951): A közgazdasági középiskola első negyedévének mérlege. *Köznevelés*, **7.** 2. sz. 47-48.

Gati, Charles (2006): *Vesztett illúziók. Moszkva, Washington, Budapest és az 1956-os forradalom.* Osiris Kiadó, Budapest.

Gyekiczky Tamás (1985): Iparitanuló-képzés az ötvenes évek Magyarországán. In: Dunay Pál és Mezey Barna (szerk.): *Fiatal oktatók műhelytanulmányai.* ELTE ÁJK, Budapest. 236-270.

Horváth Attila (2013): *A magyar sajtó története a szovjet típusú diktatúra idején.* Médiatudományi Intézet, Budapest.

Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, **13.** 6-7. sz. 73-80.

Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945-1956.* Kandidátusi disszertáció, Budapest. Letöltés: `http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf`, 2017 február 28. 15:55.

Koch, Scott A. (1993, szerk.): *Selected Estimates on the Soviet Union, 1950-1959.* CIA History Staff – Center for the Study of Intelligence, Washington DC.

Kotek, Joël (1996): *Students and the Cold War.* Palgrave Macmillan, London. DOI: 10.1007/978-1-349-24838-4

Kotek, Joël (2005): *Az ifjú gárda. A világ ifjúsága a CIA és a KGB között.* Nagyvilág Kiadó, Budapest.

Paget, Karen M. (2015): *Patriotic Betrayal: The Inside Story of the CIA's Secret Campaign to Enroll American Students in the Crusade Against Communism.* Yale University Press, New Haven – London.

Prados, John (2006): *Safe for Democracy: The Secret Wars of the CIA.* Ivan R. Dee. Chicago.

Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, **15.** 3. sz. 593-608.

Scott, Len (2015): The 'Incredible Wrongness' of Nikita Khrushchev: The CIA and the Cuban Missile Crisis. *History: The Journal of the Historical Association*, **100.** 340. sz. 210-228. DOI: 10.1111/1468-229x.12104

Sheridan, Vera (2016): Support and Surveillance: 1956 Hungarian Refugee Students in Transit to the Joyce Kilmer Reception Centre and to Higher Edu-

cation Scholarships in the USA. *History of Education*, **45.** 6. sz. 775-793. DOI: 10.1080/0046760x.2016.1185542

Somogyvári Lajos (2016): Iskolai hitoktatás 1957-ben. *Századok*, **150.** 6. sz. 1535-1562.

Weiner, Tim (2007): *Legacy of Ashes. The History of CIA*. Doubleday. New York – London – Toronto – Sydney – Auckland.

Wirthné Diera Bernadett (2015): *Katolikus hitoktatás és elitképzés a Kádár-korszakban – Az 1961-es „Fekete Hollók" fedőnevű ügy elemzése.* Doktori disszertáció, ELTE BTK, Budapest. Letöltés: `http://doktori.btk.elte.hu/hist/wirthnedierabernadett/diss.pdf`, 2017. március 1. 12:19.

Zwerling, Philip (2011): *The CIA on Campus: Essays on Academic Freedom and the National Security State.* McFarland & Company Inc. Publishers, Jefferson – London.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 18–28. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.2

A lánynevelést támogató *Erkölcsnemesítő beszélyek* Sztankó-Csapliczky Lilla *Iduna*-fordítása

Kozma Katalin

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Sztankó-Csapliczky Lilla 1861-ben jelentette meg Jakob Glatz egy, még 1803-ban kiadott könyvéből készített fordítását. Glatz közel hét évet töltött Salzmann filantropinumában, novelláskötetének szellemiségét nagyban meghatározták ezek az évek. Könyve azon morális-erkölcsi nevelést támogató művek közé tartozik, amelyek a lányoknak a társadalmilag elfogadott, klasszikus női szerepekre történő felkészítését volt hivatott előmozdítani. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, vajon a 19. század elején megírt történetek mennyire maradtak időszerűek fél évszázaddal később.

Bevezetés

Jakob Glatzot azon szerzők között tartja számon az irodalomtörténet, akik a felvilágosodás korában célirányosan a lányok számára szóló – jellemző módon a morális nevelésüket segítő – könyveket írtak. Glatz a munkáit német nyelven jelentette meg, gyermek- és ifjúsági könyvei közül a negyvenes években néhányat lefordítottak magyar nyelvre. Csupán egy könyvét tartjuk számon úgy, hogy abból két különböző magyar nyelvű fordítás is készült. A *Moralische Erzählungen für Mädchen* (*Glatz,* 1816a és 1816b) egy eredetileg kétrészes, részenként kétkötetes mű, melynek fordítását Szinnyei – és őt követően mások is – Szivós Mihály, illetve Sztankó-Csapliczky Lilla nevéhez kötötték (*Németh*, 2010).

Az eredeti mű és a két fordítás összehasonlítása során azonban kitűnik, hogy a fordítások nem a nevezett elbeszélés-gyűjteményből készültek. Sztankó-Csapliczky Lilla Jakob Glatz egy másik, egyébként szintén kétkötetes könyvéből, az *Iduná*ból származó elbeszélések közül „magyarosított" néhányat. Szivós Mihály munkája szintén egy másik Glatz-műhöz, a *Vater Traumann*hoz (*Glatz,* 1803b) köthető. Jelen tanulmány keretein belül csupán Csapliczky Lilla fordításával foglalkozunk, és arra a kérdésre keressük a választ, vajon mi inspirálhatta őt arra, hogy Jakob Glatz szóban forgó könyvéből részeket lefordítson. Megvizsgáljuk továbbá azt is, hogy a fordítás mennyire volt időszerű mintegy fél

évszázaddal az eredeti mű megírása után.

Jakob Glatz élete

Jakob Glatz (Poprád, 1776 – Pozsony, 1831) felvidéki származású evangélikus lelkész, egyházi tanácsos, kora gyermekirodalmának egyik legolvasottabb szerzője volt. Művei a szórakoztatás mellett az ifjú olvasóinak morális-erkölcsi nevelését szolgálták. A felvilágosodás korában ezek az erkölcsi nevelést segítő könyvek tették ki a gyermek- és ifjúsági olvasmányok legnagyobb hányadát, megelőzve a vallási nevelést támogató, illetve a tudományos ismereteket közlő irodalmat. Közép- és felsőfokú tanulmányait Glatz a késmárki gimnáziumban, illetve a pozsonyi evangélikus líceumban folytatta. 1796-tól a jénai egyetemen tanult, majd 1797-től hat éven keresztül Christian Gotthilf Salzmann schnepfenthali intézetének volt a munkatársa. 1804-től a bécsi evangélikus iskolában előbb tanítóként alkalmazták, később az ottani evangélikus gyülekezetben lelkészként is szolgált, 1806-ban egyházkerületi tanácsossá választották. Jakob Glatz tevékenyen részt vett a bécsi evangélikus teológiai intézet újraszervezésében. 1824-től családjával Pozsonyban lakott, ahol is néhány év betegeskedés után elhunyt.

Az erkölcsi nevelés kérdése a 19. század eleji kiadványokban

A 18. század végén Németországban kibontakozó filantropizmus eszménye az olyan erényes polgár nevelése volt, aki neveltetésének köszönhetően képes volt hivatásában a helytállásra. Szándékukat megvalósítandó a filantropisták az ember teljes kiművelését tették meg feladatukul, melynek része volt a praktikus ismeretek megtanítása, a modern nyelvek tanulása és a testi nevelés is. Bíztak abban, hogy a tanulók képesek az intézményes nevelés keretein belül a társadalom számára is hasznos erények elsajátítására (*Virág*, 2014).

A lányok képzését illetően a függetlenségre történő nevelés ekkor még nem került szóba. A nő, társadalmi helyzeténél fogva, bele volt kényszerítve a férfitól – legyen az az apja vagy a férje – való függő helyzetbe, aki a kenyérkereső, családfenntartó volt, míg számára a családi élettérben való mozgás maradt csak meg. A filantropisták a lányok képzését illetően - a tradicionális társadalmi szerepének megfelelően - a háziasszony-szerepre való felkészítést tartották elsődleges célnak (*Pukánszky*, 2006). Azon tulajdonságokat, melyek a családi élettel összeegyeztethetetlenek voltak, figyelemmel kísérték, és befolyásolni igyekeztek (*Hopfner*, 1990). A céljuk az volt, hogy a lányok képzésük során olyan szociális kompetenciákra tegyenek szert, amelyek a későbbiekben a feleség-, anya- és háziasszony-szerepnek való megfelelést lehetővé teszik a számukra.

A nőideál formálásához jelentősen hozzájárultak a lányoknak és a nőknek szóló olvasmányok, például a női lapok, az ismeretterjesztő művek, illetve a kifejezetten számukra készült regények (*Kéri*, 2014), melyek a korabeli nyom-

datermékek egyre nagyobb hányadát tették ki. A női olvasók számára készült kiadványokban törekedtek arra, hogy a szórakoztatáson túl olyan ismeretanyaggal lássák el az olvasókat, amely megfelelt a nők társadalmi szerepével kapcsolatos korabeli elvárásokkal (*Papp*, 2010). A 18–19. században a könyveknek a nevelésben játszott szerepét sokan a család és az iskola hatásánál is többre tartották (*Kéri*, 2014). A filantropista gyakorlati neveléssel Németországban megismerkedett Jakob Glatz a lányoknak szóló könyveiben ifjú olvasói számára olyan tükröt igyekezett tartani, amelyben könnyedén felismerhetővé voltak téve azok a jellembeli hibák, illetve hiányosságok, melyek a társasági életben, illetve majdan a családi körben a leányok hátrányára lehettek. Az *Idunáb*a is, mely a 8 és 16 év közötti korosztály számára íródott, a szerző által legjellemzőbbnek ítélt, követendő vagy éppen elvetendő női tulajdonságokra reflektáló elbeszélések kerültek. *Seibert* (2010) ugyan nem sorolja az *Idunát* azon Glatz-kötetek közé, amelyek a filantropizmus szellemiségét hordozzák magukon, de a könyvbéli karakterek megnyilvánulásai összhangban állnak eme szellemi áramlattal.

A Glatz-kötetben szereplő novellák tehát a társadalmilag elfogadott, klasszikus női szerepekre készítették elő az olvasót azon nem kívánatos szokások, tulajdonságok elrettentő példával illusztrált megadásával, mely negatív vonások a lányok egész életére kihatással lehettek. A történetek lényegi tanulsága szerint, ha egy lánynak olyan rossz természete vagy szokása van, amely miatt ellehetetlenül a közösség által való elfogadása, akkor a társasági életből kirekesztődik, melynek folyományaként férjhez sem tud menni, és jövője bizonytalan lesz. A szerző a könyvével arra ösztönözte fiatal olvasóit, hogy időben vetkőzzék le rossz szokásaikat, még akkor is, ha ez nehéz feladat a számukra. Hogy mennyire nem egyszerű ezt megvalósítani, alátámasztja az, hogy a történetek főszereplői is a legtöbb esetben csak hosszas küzdelem árán tudták jóra fordítani rossz természetüket. Ha viszont sikerült felülkerekedniük, túllépni önmagukon, pontosabban hibáikon, akkor boldog felnőtt élet várt rájuk.

Sztankó-Csapliczky Lilla nőnevelési programja

A *Vasárnapi Újság* hasábjain 1857. augusztusában bemutattak két pesti nőnevelő intézetet.Az egyik ezek közül a Janisch Hermin-féle nőnevelde volt, amely akkor már hetedik éve működött a Lipótvárosi Tükör utcában,a másik intézmény Lipótváros Nádor utcájában újonnan nyílt, egész pontosan új vezetővel működő nőnevelő intézet volt. A lapban közölt cikkből megtudható, hogy *„ f. év oct. 1-től kezdve, a m. kormány által kiadott legújabb rendelet következtében — a róm. kath. növendékek a protestáns nőnevelő intézetekből kizáratnak"* (*Egy pár nőnevelde Pesten,* 1857. 334. o.), így a Janisch-féle nőnevelő intézet a továbbiakban protestáns irányú lesz.

A *Budapesti Hírlap* ugyanebben a hónapban megjelentetett rövid tudósításában olvasható, hogy a Csapliczky Lilla vezette intézmény is a protestáns lányok

képzőhelyének számít:

textit„A múlt napokban mentek végbe az itteni ágostai evang. leány-növeldékben a nyilvános próbatételek. Eddigelő két ily intézettel bírunk, az egyik t. i. Janisché, a másik Seltenreich asszonyságé. Mindkettő megfelelt a méltányos várakozásoknak. Csapliczky Lilla assz. felsőbb engedéllyel megnyitandó evang. leánynevelőintézete a harmadik lesz e nemben, mi egyelőre a mostani igények szerint elég. Ezen intézetek Lang és Török esperes urak felügyelete alatt fognak állani." (*Napihírek és események,* 1857. 1-2. o.)

A cikkben szereplő Sztankó-Csapliczky Lilla 1857-ben vette át egy francia nevelőnőtől a Lipótvárosban található Nádor utcai nőnevelde irányítását, melyet 1864-ig vezetett. Intézetének programját a *Nővilág* 1858. évi 45. és 46. számában közölte (*Sztankó-Csapliczky*, 1858). Ebből tudjuk, hogy leányneveldéjét a 8 és 17 év közötti leányok számára ajánlotta 3+1 éves rendszerben, méghozzá úgy, hogy a növendékek az első három év során általános műveltségi tárgyakat tanulnak, majd egy évet a gazdasszonykodáshoz szükséges tudnivalók elsajátításával töltenek. Az utóbbi rész anyagát a házi oktatás tárgyaiként említette, melyek körébe egyrészről a leendő háziasszonyi teendőkre felkészítő tantárgyakat tartoznak, másrészről magába foglalja a sportot (testnevelés, úszás) és a művészeti tárgyakat (rajzolás, zongorázás stb.). Csapliczky véleménye szerint a leányoknak a tudományokat illetően elég annyi ismeretet megszerezniük, amely a háztartás vezetéséhez és a családi szférában elengedhetetlen. A hasznosítható tudás megszerzése mellett intézetében hangsúlyt fektettek az erkölcsi nevelésre is. Fontosnak tartotta a tanulók kiművelését érzelmi téren is: célja, hogy tanulói vidámak, jó kedélyűek és szerények legyenek. Nevelőintézetében, mint írta, törekedtek arra, hogy a leányoknak bizonyos korlátok között meglehetősen nagy szabadságot engedjenek: a józan elv, az okos szigor és a szeretet szabja meg a nevelési keretet (*Sztankó-Csapliczky,* 1858).

Csapliczky nevelési elveire ösztönzően hatott Teleki Blanka pedagógiája, a 48-as eszmekör és a filantropista szellemiség (*Orosz*, 1962), – utóbbit igazolja, hogy intézetében gondot fordítottak a testi nevelésre, a modern nyelvek tanulására és a praktikus ismeretek elsajátítására. Az intézet belső működéséről források sajnos nem állnak a rendelkezésünkre.

Az *Erkölcsnemesítő beszélyek* alcíme („növendék leánykák számára") és a fordító titulusa („nő növelde tulajdonosnő") jelzi, hogy a könyv – a morális nevelésen túl – az intézet reklámozását is szolgálta. De a könyv lefordítása jelenti azt is, hogy az intézet vezetője azt az erkölcsi tartalmat, melyet a Glatz-novellák közvetítettek, elfogadta, és a nőneveldei növendékek számára mintegy vezérfonalul kínálta fel.

Az *Erkölcsnemesítő beszélyek* nőideálja

A 19. század második felében is sokakat foglalkoztatott az a kérdés, hogy mit olvassanak a nők és a lányok. Mivel világosan látták, hogy a könyv mennyire

alkalmas, mint nevelési eszköz, sorra születtek az ajánlások azt illetően, hogy milyen olvasmányok valók a lányok számára. Hiányként rótták fel, hogy számtalan nem megfelelő színvonalú könyv jelent meg a legkedveltebb műfajokban, így a regényeket, novellákat, verseket illetően (*Szívós,* 2000). Csapliczky Lilla vélhetően azért is készítette el a Glatz-könyvből a fordítását, hogy olyan kötetet nyújthasson át növendékeinek, mely az intézete szellemiségével összhangban álló morális értékeket érdekes történetekbe ágyazva adja tovább.

Hogy a nők hármas szerepkörét illetően a 19. század elejétől a század közepéig terjedő időszakban sem történt lényegi változás, jól illusztrálja Csapliczky Lilla véleménye, melyet a *Nővilág* hasábjain megjelent cikkében olvashatunk: *„A nő általános hivatása: Hogy családjának lelke, a házias boldogságnak megtestesítője legyen"* (*Sztankó-Csapliczky*, 1858). Azok az erények, melyeket Glatz korában fontosnak tartottak, tehát fél évszázaddal később is megállták a helyüket.

Csapliczky Lilla nem vállalkozott a teljes *Iduna* lefordítására, mindösszesen hat novellát választott ki, amelyek a következő tulajdonságokkal kapcsolatosan mutatnak be egy-egy példázatos történetet: rendetlenség, fecsegés, szertelenség (szabadosság), csúfolódás, erényesség (állhatatosság és becsületesség), fölényesség. Amint látható, a hat történet egy kivételével valamely negatív jellemvonás bemutatásáról szól. A történetek szereplői mind életkorukat, mind pedig társadalmi státuszukat tekintve közel álltak a nőnevelde olvasóközönségéhez: 8-10, illetve 14-16 éves leányok életét követhetjük nyomon, esetenként éveken keresztül is. A férfi karakterek (apák, férjek, fivérek) foglalkozása kereskedő, földbirtokos, egy esetben vagyonos nemesember. A pesti belvárosi nőnevelde növendékei, akik nagy valószínűséggel a tehetősebb városi polgárság gyerekei közül kerültek ki, könnyen azonosulhattak a szereplőkkel, átélhették azok sorsát.

A történetekben részesei lehetünk a főszereplők vívódásainak – melynek oka a jellembeli hiányosságuk miatt bekövetkező valamely konfliktus –, és láthatjuk a mentális érésüket, azt a folyamatot, ahogyan saját maguk belátták a változtatás szükségességét, és próbálkozásukat, hogy jellemhibájukon javítsanak.

A Csapliczky-kötet első elbeszélésének (*A rendetlen Júlia*) főszereplője egy nőnevelőbe járó fiatal leány, aki rendetlensége miatt a nevelőnőjétől és szüleitől is rendszeresen büntetést kap. A büntetések hatására ugyan rövid ideig vigyáz a holmijaira, *„de fájdalom – ez nem tartott soká, csakhamar rendetlen kezde ismét lenni, öltözékére sem figyelt, holmiait ide s tova szét hagyogatta, s a rábízott teendőket nem végezte pontosan"* (*Glatz*, 1861. 7. o.). Júlia rendetlensége nem csupán egyetlen területen megnyilvánuló rossz tulajdonság, hanem – súlyosbítva a helyzetet – együtt járt a hanyagsággal, szétszórtsággal és figyelmetlenséggel. Mivel hanyagsága következtében az apjának anyagi kára származott, az apja a következő szavakkal szidta meg: *„Egy rendetlen nő nem érdemli, hogy az ember őt szeresse, és becsülje, a rendetlenség nem hagyható helyben, egy embernél sem, de legkevésbé nőnél"* (*Glatz*, 1861. 9. o.). Júliának, mivel rendetlen volt, nem volt esélye rá, hogy férjhez menjen, hogy mégis így történt, az csak azért lehetett, mert egy olyan emberhez ment hozzá, aki nem ismerte őt közelebbről. A

házasságuk nem volt szerencsés, mivel férjének, aki földbirtokos volt, *„az ő ügyei éppen egy pontos és rendtartó házi asszonyt igényeltek, de mert Júlia legkevésbé sem vala rendszerető, csakhamar minden házirend fel lőn forgatva, s ez Júlia férjének tetemes károkat okozott"* (*Glatz,* 1861. 11. o.). Az anyagi károkon túl a férj barátai is kerülni kezdték Júliáék otthonát. A feleségnek csupán azután sikerült megváltoznia, mikor a rendetlensége következtében már a házuk is leégett. Őszinte bűnbánatát követően férjével kibékült, megváltozott, ezáltal elnyerte az emberek tiszteletét. Történetének tanulságával zárul elbeszélése, melyet ő maga mondott lányainak: *„Oh kedves gyermekeim, szokjátok meg minél korábban a rendet és pontosságot, mert a rendetleneket nem becsüli, nem szereti senki!"* (*Glatz,* 1861. 15. o.)

A történetben Campe gondolata köszön vissza, aki a rendet tartotta a nők legnagyobb díszének (*Campe,* 1796). A rend, a rendszeretet az erények között is kitüntetett helyzetben van, mivel az élet minden területét meghatározza, és minden további erénynek az alapját képezi azáltal, hogy azokban is benne foglaltatik.

A második történet (*Etelka vagy A fecsegés szomorú következményei*) címszereplőjének az életét az keserítette meg, hogy a kellő mértéket nem tudta eltalálni a beszéd tekintetében. Kiskorában még szívesen hallgatták Etelkát az emberek, mert sokat ugyan, de okosan és szépen beszélt. Mivel a beszédére kis korában pozitív megerősítést kapott, később Etelka egyre többet, viszont egyre üresebben, semmitmondóbban beszélt, ami viszont a környezetének már nem tetszett, és kinevették őt az emberek. Felnőve – bár ekkor is még csak tizenkét-tizennégy éves volt – már egyértelműen kitűnt műveletlensége. A beszédessége fecsegéssé és pletykálkodássá nőtte ki magát, ami miatt az emberek bizalmatlanok lettek vele szemben. A novella egyértelműen leírja, hogy mi lett volna a kislány számára a járható út: *„Az egyetlen mód, mely által Etelka az elvesztett tiszteletet és bizalmat még vissza tudta volna nyerni, mondom az egyetlen mód az lehetett, ha rút hibájáról leszokik s fecsegésének határt szab. – Ez nem vala lehetetlenség, de csak jó indulatot, s maga feletti önuralkodást igényelt volna. Ez azonban fájdalom, nem tartozott Etelka tulajdonságai közé."* (*Glatz,* 1861. 28. o.) Etelka ugyan megpróbálta rossz szokását levetkőzni, de mivel nem volt elég elszánt, nem járt sikerrel. Sorsa szerencsétlen fordulatot vett, mikor egy rablótámadás során – melyet fecsegésével közvetett módon ugyan, de végső soron ő inspirált – karján olyan szerencsétlen módon sebesült meg, hogy kezét le kellett vágni. Felgyógyulván beszédessége az ellentétes végletbe csapott át, túlságosan is zárkózott lett. Egy nő számára ez sem jó tulajdonság, apja figyelmeztette is erre, viszont most már a lány könnyebben meg tudott változni, így végül is egy beszédes, de nem fecsegő hölgy vált belőle. Férjhez nem ment, a szülők halála után az egyik bátyja vette magához, ahol is a testvére gyerekeinek a nevelésében vállalt részt. A tanulság az előző novellához hasonló: miután megváltozott, *„általános tiszteletben tartaték mindenki által."* (*Glatz,* 1861. 36. o.)

A kötet harmadik története (*Ilona*) az ideális környezetben felnövő fiatal leány leírásával kezdődik: *„Ilona semmiben nem szenvedett hiányt; minden, mit*

kényelem adhat, környezte őt, mert szülei gazdagok voltak; ő bírt művelt ésszel, elég tanultság és ügyességgel, bírt a természet azon adományával, hogy sokat s mégis elég könnyedséggel beszélt, továbbá szép külsővel, de ami mindenek felett legtöbbet ér az emberben – jó szívvel is bírt." (*Glatz*, 1861. 37. o.) Hogy a sok jó tulajdonsága ellenére mégis kerülték a társaságát, annak oka az volt, hogy *„nem volt eléggé előrelátó s szerény, ő sokszor oly szabadon beszélt bizonyos tárgyakról, hogy az még férfihoz sem, de annál kevésbé illett egy szerény fiatal hölgyhez."* (*Glatz*, 1861. 38. o.) Sokszor volt tolakodó, ráadásul *„társalgásában nem tartá meg a kellő határt, s így aztán ismerőinél általánosan szemtelennek tartaték. – Lehet-é pedig már ennél lealázóbb s bántóbb elnevezés?"* (*Glatz*, 1861. 39. o.) Ilona jelleméből, mint az elbeszélő írója, illetve fordítója többször is hangsúlyozza, leginkább a szerénység és a gyöngédség hiányzott. Amint látszik, Ilona problémája már jóval összetettebb és súlyosabb, mint Júlia vagy Etelka jellemhibája, mert hiába volt belsőleg jó, de a külső modortalanság ellehetetlenítette a helyzetét. Ilona magatartásában, akit megviselt a kirekesztettség, megfigyelhetőek a depressziós emberre jellemző vonások: gyakran sírt, magányosnak érezte magát, halálvágya volt.

Ilona csak nehezen tett szert barátnőre. A barátnője, Irma szerint Ilona *„rosszabbnak látszik, mint amilyen"* (*Glatz*, 1861. 41. o.). A barátnő anyja, aki nem örült a barátságuknak, világosan és egyértelműen megmondja, milyennek kell lennie egy leánynak: *„magaviseletében s modorában is legyen óvatos és szerény. A szerénység és visszavonultság díszítik, az ellenkező pedig általános megvetés tárgyává teszi őt."* (*Glatz*, 1861. 41. o.) Az anyától függetlenül hasonló véleményen volt a barátnő vőlegénye is: *„megnyer ő [Irma] minden embert szerény női- és magaviselete által, s csak igen kevesen mérkőzhetnek vele, de csupán is ezen tulajdonok emelik a nőt, s ajánlhatók minden hölgynek, bár mindenkik feladatául tűzné ki ezen tulajdonokat sajátjává tenni."* (*Glatz*, 1861. 44. o.)

Ilonát, aki véletlenül fültanúja volt e mondatoknak, megérintették a vőlegény szavai, ráadásul később hasonló bátorítást kapott a barátnőjétől is. Miután a szüleivel másik városba költözött, sikerült viselkedésén változtatnia, így az új közösség befogadta, hamarosan férjhez is ment. Ilona a keserű tapasztalataiból leszűrve adta később lányainak a következő tanácsot, mely egyben történetének lezárása is: *„Legyetek erkölcsösek és szerények s mindenek felett fontos legyen előttetek jó hírnevetek, és soha ne lépjétek át a nőiség korlátait; semmi nem von le a nő becséből annyit, mint a szerénytelenség, ahol ez uralkodik, ott az erény eltűnt."* (*Glatz*, 1861. 47–48. o.) Ilona története arra is rávilágít, hogy a nőknek a férfiakétól eltérő viselkedési normát kell követniük.

A soron következő történet (*A csúfolódó*) egy 16 éves lányról szól, akinek – mivel korábban nem ügyelt rá – rossz lett a testtartása, ráadásul a beszédére sem figyelt, ennek következtében selypített is, és sem általános műveltsége nem volt, sem a háziasszonyi teendőkhöz – pl. a varráshoz és hímzéshez – szükséges kézügyességgel nem rendelkezett, ráadásul a sütéshez-főzéshez sem értett. Jolán tehát semmilyen olyan adottsággal nem rendelkezett, amelyet a hasonló korú lányoktól elvártak. Ilyen sok hiányossága mellett sem volt kellő önismerete, saját

hibáival nem volt tisztában, ellenben nagy élvezettel kereste másokban a hibát, amelyet aztán gúny tárgyává tehetett. A gúnyolódás annyira beléivódott, hogy arcát is eltorzította. Jolán, ahogy a történetben szerepel, *„műveltsége igen köznapi, élcei untatók, és szíve csúfolódásra hajlandó."* (*Glatz,* 1861. 51. o.) Ahogy Ilona történetében is láthattuk az ideális lányt a barátnő személyében, Jolán történetében is felbukkan a fiatalabb testvér, Minka, akinek a leendő férje becsülte *„művelt eszét s lelkét, de különösen megnyerék őt annak szendesége, erkölcsössége, s nemes jó szíve; azért is elhatározá kezét megkérni, melyet el is nyert, s a legboldogabb pár vált belőlük. Többi nővérei is idővel férjhez mentek, csak Jolánt nem merte senki nőül venni."* (*Glatz,* 1861. 57. o.) Jolán, aki meg sem próbált viselkedésén változtatni, nem ment férjhez, így a nő családban betöltött klasszikus szerepeiben, úgy, mint feleség és anya, nem tudott érvényesülni. Egy hercegnő udvarhölgyének választotta, de a csúfolódása miatt távoznia kellett állásából, így dolgozó, kenyérkereső nőként is kudarcot vallott. Az egyik testvérénél talált otthonra, de mivel az évek teltével természete egyre kiállhatatlanabb lett, az emberek kerülték a társaságát. Jolán halálát epeláz okozta, melyet a 18–19. században a keserűségbe való belebetegedésnek is tulajdonítottak.

A *Tellheim család vagy erény és szerencsétlenség* egy német kereskedőcsaládról szól. Tellheim becsületes kereskedő volt, aki a történetben nem részletezett okok miatt a feleségével és a lányával, Natáliával Oroszországba költözött, ahol egy herceg bosszúja miatt őt és Natáliát Szibériába száműzték. Mielőtt még elérték volna a büntetésük helyét, megszöktek, de szökés közben elkerültek egymástól. A továbbiakban Natália sorsát követhetjük nyomon, aki előbb egy vadász családjához került, majd onnan egy szibériai kerületi igazgató házába. Összesen öt évet töltött Szibériában, amikor is egy véletlen folytán találkozott az egyik börtönben fogva tartott apjával. Tellheimnak sikerült magát tisztáznia a vádak alól, és a lányával visszatért korábbi lakhelyükre, a Pétervár melletti kisvárosba, ahol a feleségét is viszontláthatta.

Ez az elbeszélés több szempontból is eltér az előzőektől: részint szokatlan helyszínválasztása miatt, részint pedig azért, mert nem a főszereplő lány, Natália jellembeli fejlődéséről szól. Glatz Tellheim családja a filantróp felfogás szerinti ideális család: becsületesek, jellemesek, szerények és szorgalmasok, olyanok, amilyenné a nőneveldei lányok leendő családjának lennie kellene.

Figyelemre méltó a történetben a szülők viselkedése. Mikor Tellheim közölte a feleségével a döntését, miszerint Oroszországba költöznek, az asszony gondolkodás nélkül beleegyezett, mondván: *„én neked adtam szívemet, általad boldog vagyok"*, illetve *„én mindenben megnyugszom, mit te téssz"* (*Glatz,* 1861. 59. o.). Ez tehát az az önfeladás, ami elvárható a 19. századi feleségektől.

Miután Tellheim értesül az ítéletről, miszerint Szibériába száműzik, a következőképp reagált: *„Kétségbeesve küzdött fájdalmával, s azon férfias kötelességgel: hogy a szerencsétlenségben sem szabad gyengének lennie"* (*Glatz,* 1861. 77. o.). Tellheim személyében azt a tisztességes és szorgos polgárt láthatjuk, amilyenné a filantropisták az ifjúságot formálni akarták. Ráadásul kiállta a rá szabott

megmérettetést, a nehéz időkben is megmaradt tartása és állhatatossága.

Az utolsó történet (*Margit*) címszereplője már kilencéves kislányként is lenézte a társadalmi státuszban alatta lévőket, így a család szolgálóit. Az anyja figyelmeztetésére ugyan próbált magatartásán változtatni, de a barátnői hatására újra rossz irányt vett viselkedése. Margit anyja súlyos beteg lett, a lányának halálos ágyán az alábbi tanácsot adta: *„Lányom, Isten veled! – légy jó, légy mindig szerény és erkölcsös – és szeresd az embereket"* (*Glatz,* 1861. 110. o.).

Margit az anyja halála után nevelőintézetbe került. Az apja, aki kereskedő volt, röviddel ezután anyagilag tönkre ment, és az utolsó hajóútja során eltűnt. A lány az őt ért sorozatos megpróbáltatások hatására megváltozott, *„szíve a sok túlélt szenvedések után oly nemes, oly mélyes érző lett, hogy általán elismertetett, miszerint azon városban ő egyike a legkedvesebb hölgyeknek"* (*Glatz,* 1861. 115. o.). Margit tulajdonképpeni története – és kálváriája – ott kezdődött, ahol az előző Glatz-elbeszélések szereplőinek a sorsa bevégződött. Egy másik városba került el egy olyan családhoz, ahol mostohán és lekezelően bántak vele. Az ott töltött évek alatt jelleme megszilárdult. Idővel otthagyta a családot, hogy visszatérjen a szülővárosába. Vándorlása során néhány napra egy remete fogadta be, akitől útjának folytatásához vallásos megerősítést kapott. Amikor már annyira kimerült, hogy összeesett, az az egykori szolgáló vette magához, akit kiskorában állandóan kigúnyolt. Margit megtanulta az élettől kapott leckét: *„az ember valódi érdeme nem külsőségekben s rangban, de benső érdemekben s szívjóságban rejlik"* (*Glatz,* 1861. 140. o.). Margit sorsát egy régi barátnője és annak férje egyengette tovább: a férjtől hozományt kapott, majd idővel hozzáment annak fivéréhez. Az esküvőn az örömét betetézendő ráadásul apja is megjelent.

Amint láttuk, a Csapliczky Lilla által fordított novelláskötet darabjai az olvasói számára jól ismert közegekben – családi körben, társasági összejöveteleken vagy éppen nőneveldei órán – játszódnak, még ha a történet menete esetenként regényes fordulatot vesz is. Az egyes elbeszélések tanulságára többször és kiemelten felhívják a figyelmet, a fontosabb megállapításokat több szereplő is megismétli. A történetekből az olvasó számára nemcsak a negatív minta rajzolódik ki, hanem a követendő erényeket is megismerheti: az ideális nő erényes, szerény, ügyel a beszédére, alárendeli a saját akaratát a férjének, jól vezeti a háztartást, ügyes a különféle kézimunkákban – hasonlatos tehát ahhoz a nőideálhoz, melyet a filantropisták rajzoltak meg a 18–19. század fordulóján.

A Nádor utcai nőnevelde későbbi sorsa

Hogy a 19. század második felében mégiscsak megosztottak voltak a vélemények a megszerzendő női műveltség jellegével és mélységével kapcsolatosan, jól jelzi az az 1866-ban megjelent cikk, mely a Nádor utcai nőnevelde növendékeinek hiányos tudományos ismereteit kritizálta: *„A nevelőintézeti növelésnek két ága van –, egyik a kézi munkák tanulása, másik a különféle tanulmányok"* (*B. Z.*, 1866. 401. o.). Régebben – így a cikkíró – elég volt a horgolás, hímzés, Biblia-ismeret,

hogy a nők gazdaasszonyi teendőiket maradéktalanul elláthassák. Az intézet vezetésében történt 1864-es váltás után a növendékek a kézimunka és egyéb gyakorlati ismeretek rovására tudásukat az eddigieknél magasabb fokon tanított humán és reál tárgyak körében gazdagították.

Kétséges azonban, hogy az igazgatóváltást követően a tananyagot érintő újfajta szemlélet mennyire mozdította elő a nőneveldei nevelés hatékonyságát, hiszen az ott tanuló lányok életpályája az intézetben töltött évek után többékevésbé jól kiszámíthatóan alakul: várhatóan röviddel a nőneveldei képzés befejezése után, már 18-20 éves koruk körül férjhez mentek, és a következő évtizedekben a feladatuk szinte kizárólag a háztartás vezetése és a gyereknevelés között oszlik majd meg. Mivel a hagyományos feleség- és anyaszerepet illetően egyelőre változás nem történt, kérdéses, hogy ezek az új rendszerben tanuló lányok mennyire voltak képesek a gyakorlati háztartási ismeretek nélkül boldogulni. Egyet kell értenünk a cikk szerzőjével, aki saját maga is hiányként rótta fel, hogy a bőséges elméleti tudás jóformán teljesen kiszorította a gyakorlati ismereteket (*B. Z.*, 1866).

Összegzés

A tanulmány elején feltett kérdésünkre, miszerint Jakob Glatz 1803-ban megírt neveléstanácsadó jellegű elbeszélés-gyűjteménye a keletkezéséhez képest több mint fél évszázad elteltével alkalmas lehetett-e a leányok morális nevelésére, a válaszunk igen. Ahogy láthattuk, Csapliczky Lilla intézetét a filantropista nőnevelési elképzelésekkel összhangban vezette, gyakorlatorientált intézményében a növendékeket a hagyományos női szerepekre készítették fel. Jakob Glatz *Idunáj*ának szemelvényei szemléletesen mutatták meg a nőneveldei olvasók számára azokat a női karaktereket, melyektől tartózkodniuk kellett, vagy pedig saját maguk számára példaképül megtenniük ajánlott volt.

Felhasznált irodalom

[B. Z.] (1866): Egy magán-nevelőintézet vizsgája. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok*, **9.** 13. sz. 401–403.

Campe, J. H. (1796): *Väterlicher Rath für meine Tochter.* Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet. 5. Aufgabe. Schul-buchhandlung, Braunschweig.

Egy pár nőnevelde Pesten (1857): *Vasárnapi Újság*, **4.** 33. sz. 334–335.

Glatz, J. (1803a): *Iduna. Ein moralisches Unterhaltungsbuch für die weibliche Jugend. 1–2. Bd.* Wilmans, Frankfurt am Main.

Glatz, J. (1803b): *Vater Traumann. Ein Lesebuch zunächt für Bürgerschulen, auch bey dem Privat-Unterrichte brauchbar.* Erziehungsanstalt, Schnepfenthal.

[Glatz, Jakob] K. H. Gutman (1816a): *Moralische Erzählungen für jüngere Mädchen. 1–2. Bd.* Anton Doll, Wien.

[Glatz, J.] K. H. Gutman (1816b): *Moralische Erzählungen für ältere Mädchen. 1–2. Bd.* Anton Doll, Wien.

[Glatz, J.] Glacz[!] Jakab (1861): *Erkölcsnemesítő beszélyek. Növendék leánykák számára.* Glacz Jakab után szabadon fordította Stankó-Csapliczky[!] Lilla. Ráth Mór, Pest.

Hopfner, J. (1990): *Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.

Kéri Katalin (2014): „Nők csak mértékkel olvassanak..." Adalékok a hazai női olvasóközönség 18–19. századi formálódásának történetéhez. In: Csóka-Jaksa Helga, Schmelczer-Pohánka Éva és Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére.* PTE Könyvtár és Tudásközpont, Pécs. 319–341.

Napihírek és események (1857): *Budapesti Hírlap*, **5.** 175. sz. 1–2.

Németh, D. (2010): Jakob Glatz und Ungarn – eine Spurensuche. In: Adam, G., Schelander, R. (szerk.): *Jakob Glatz. Theologe – Pädagoge – Schriftsteller.* V&R unipress, Göttingen. 23–36.

Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Papp Júlia (2014): „Ti vagytok a' polgári Erény 's Nemzetiség védangyali…". Női olvasás a felvilágosodás és a kora reformkor időszakában. In: Papp Júlia (szerk.): *A zsoltártól a rózsaszín regényig. Fejezetek a magyar női művelődés történetéből.* Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. 141–161.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei.* Gondolat, Budapest.

Seibert, E. (2010): Philantrophie im spätjosephinischen Geiste. Jakob Glatz als Kinder- und Jugendbuchautor zwischen protestantischer Aufklärung und katholischer Romantik. In: Adam, G., Schelander, R. (szerk.): *Jakob Glatz. Theologe – Pädagoge – Schriftsteller.* V&R unipress, Göttingen. 81–92.

Szívós Andrea (2000): Adalékok a magyarországi nőnevelés és női művelődés történetéhez (1850–1888). In: Kéri Katalin (szerk.): *Ezerszínű világ. Dolgozatok a neveléstörténet köréből.* Pécsi Tudományegyetem – Tanárképző Intézet, Pécs. 133–146.

Sztankó-Csapliczky Lilla (1858): Szerény nézetek a hazai nőnevelés körül. *Nővilág*, **2.** 45. sz. 709–713.; 46. sz. 725–729.

Virág Irén (2014): A filantropizmus jelenléte a magyarországi nőnevelő intézetekben. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racskó Réka (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2013. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek.* EKF Líceum Kiadó, Eger. 299–310.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 29–54. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.3

Peter Rosegger (1843-1918) a méltányos, inkluzív pedagógia előfutára

Réthy Endréné

ELTE PPK

A tanulmány célja Peter Rosegger (1843–1918) pedagógiai nézeteinek, iskolakoncepciójának és szegény gyerekekek számára Stájerországban nyitott iskolájának bemutatása. A releváns források kvalitatív kutatási módszerek használatával tártuk fel. Ezek alapján bemutatjuk a téma sokszínű (makro:társadalmi, mezzo:pedagógiai és mikro:személyes) hátterét. Megállapíthatjuk, hogy Rosegger a Waldschule koncepciójával (iskola az erdőben), valamint saját pedagógiai gyakorlatával a méltányos, inkluzív pedagógia előfutárának tekinthető.

Kulcsszavak: Waldschule, méltányosság, inklúzió, Rosegger

Bevezetés

Tanulmányunkban egy Magyarországon alig ismert osztrák író, Peter Rosegger pedagógiai elképzeléseit kívánjuk feltárni, s gondolatai hátterét megfogalmazni. Tesszük ezt azért is, mert bár sokat tudunk a dualizmus korának magyarországi oktatási fejleményeiről, ám az Osztrák Császárságban egyidejűleg lezajló oktatásügyi folyamatokról, reformpróbálkozásokról keveset. A korrajz felvázolása után Peter Rosegger szépirodalmi munkásságának rövid bemutatására, s mindebből következő iskolateremtő koncepciójának, valamint az általa létrehozott iskola konkrét pedagógiai gyakorlatának elemzésére törekedtünk.

Tisztában vagyunk ugyanakkor Gyáni (2003) nyomán azzal is, hogy a múlt konkrét fejleményeihez sosem férhetünk hozzá közvetlenül a maga teljességében, az vélhetően mindig utólag megkonstruált. Így a múlt világáról szerzett/szerezhető ismeretek elszórt nyomokon építkeznek, s többféleképpen interpretálhatók. Elemzésünket ezért sokoldalúan, társadalomtörténeti, tudománytörténeti és biográfiai síkon egyaránt végezzük.

Kutatási célunk egy történeti korszak, az Osztrák-Magyar monarchia Péter Rosegger által képviselt egyik gyermekképének feltárása, az adott történeti, társadalmi, geográfiai közegben élők mentalitásának analizálása. Peter Rosegger irodalmi művének tükrében a korabeli gyermek-környezet jellegének, kapcsolatösszefüggésének vizsgálata, illetve a mű hatásának feltárása a Rosegger-i peda-

gógiai koncepció kialakítására, s a konkrét iskola megszületésére, működésére. Ezen indirekt út végigjárása azért is szükséges, mert Rosegger pedagógiai munkát nem írt, szépirodalmi munkássága tükrözi pedagógiai irányú gondolatait. Így egyik szépirodalmi művén keresztül szeretnénk közelíteni Rosegger konkrét pedagógiai elképzeléséhez, iskolateremtő tevékenységéhez. Végső soron az osztrák Alpl-ban 1902-ben alapított iskola koncepciójára, a méltányos, inkluzív pedagógiai elképzelés kialakulására ható makro-, mezo- és mikro hatások összegzésére törekedtünk.

Vizsgálatunk kiemelten annak feltárására irányult, hogy a Rosegger-i iskola pedagógiája az ott tanulók számára mennyiben volt méltányos, inkluzív, s milyen új, reformpedagógiai konceptuális, szervezési, módszertani és eszközbeli megoldásokat alkalmazott, valamint annak vizsgálata, hogy az iskola milyen védőhálót hozott létre az írástudatlan, sajátos, elszigetelt, szociálisan és kulturálisan hátrányos közegből kikerült tanítványok számára. Mennyire volt nyitott a gyermekek egyéni jellemzőinek (szükségleteinek) megismerésére, az oktatáson keresztüli társadalmi felemelkedés garantálására, azaz a társadalmi igazságosság érvényesülésének elősegítésére (*Réthy* és *Vámos*, 2006).

Az alkalmazott kutatási módszer a korabeli dokumentumok tartalomelemzése, azaz egy korszakhoz (dualizmus Ausztriában) kötött makro-történeti elemzés, illetve Peter Rosegger munkásságához illeszkedő pedagógiai mikro-történeti vizsgálódás.

A korszak makro-történései

Rögösnek tűnik az az út, mely a gyermeknevelés hez kapcsolódó értékeket a múltban kíván keresni. Különösen bonyolult, ha maga a történelmi éra is oly komplex, amilyen az 1867-es kiegyezés után létrejött Osztrák-Magyar Monarchia. Ezt az egységes, többnemzetiségű, többféle felekezetű polgári államot, mely az Osztrák Császárságot és a Magyar Királyságot foglalta magába, kívánjuk a pedagógiai fejlemények tükrében megközelíteni.

A korszak fő jellemzője a gyors modernizációs folyamat megindulása, mely egyaránt érintette a társadalmi berendezkedéstől az iparosodáson át a kultúra szinte minden területét. Felgyorsult a politikai, gazdasági, tudományos, technikai, kulturális változás, fejlődés (iparosodás: közlekedés, gépipar, elektronika, városiasodás, analfabetizmus csökkenése). 1867-től tehát egy olyan társadalmi, gazdasági, politikai modernizációs folyamat indult el, mely egyaránt éreztette hatását a közigazgatás, a jogrendszer, a vallásügy, a pénz és hitel, az áruforgalom, a népoktatás és a középszintű képzés szabályozása terén. Fejlődik a kultúra, a tudomány intézményrendszere, s kiépül a közoktatás teljes köre. A fejlődő kulturális életben az építészet, a zene, a festészet szerepe is egyre meghatározóbb (*Németh*, 2002; *Gazda*, 2000; *Kozári*, 2009).

Az Osztrák-Magyar Monarchia utolsó negyedszázada ugyanakkor tele volt ellentmondással. A 19. század végén, illetve a 20. század elején halmozódtak a

társadalmi, politikai válságjelenségek. 1893 után Bécsben egymást követték a kormányok, növekedett az antiliberális pártok befolyása és az antiszemitizmus. Ez utóbbi ellen Rosegger is felemelte szavát, a jelenséget az iskolázatlanságra, tudatlanságra vezette vissza. Jellemzően megnövekedett a katonai elit befolyása, melynek fejleményeként felgyorsult a békemozgalmak szerveződése az Osztrák Császárságban is, s 1891-ben megalakult az Osztrák Békebarátok Egyesülete (Österreichische Gesellschaft der Friedensfreunde) (*Kovács*, 2014). A legjelentősebb írók is a békemozgalmi szerveződések mellé, esetenként élére álltak, így például Victor Hugo, Dumas és P. Rosegger is, aki a világháború idején háborúellenes verseket, szövegeket írt.

A klasszikus tudományok is válságba kerültek, új tudományágak szerveződtek a természettudományokban éppúgy, mint a bölcsészettudományokban (kvantumfizika, relativitáselmélet, tudományfilozófia, szociológia). Tudományos forradalom érzékelhető a biológia, az evolúciós gondolat, a pedagógiai diszkurzus, a gyermekpszichológia, és a filozófia körül. A szociológia tudománya további hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra, az új nevelés kibontakozására (*Prondczynsky*, 2001).

Mindennek a következménye egyrészt az elbizonytalanodás, új elvek, módszerek, utak keresése, másrészt az új és a régi szemléletmód összecsapása. 1895-től Erst Mach egyesületet szervez a bécsi egyetemen, ahol tudományfilozófiai témakörökkel foglalkoznak. 1907-től egy bécsi kávéházban összejárnak a tudományos élet prominens képviselői, így Neurath, Frank, Hahn, Carnap, Schick, akik a tudományok kérdéseit vitatják, elemzik. Olyan kérdésekre keresik az új válaszokat, mint a tudomány szerepe, működése, változása. E szerveződésből alakul ki majd később 1922-ben, 1929-es bejegyzéssel a Bécsi Kör (*Ropolyi*, 2000).

A korszak egy másik ellentmondásokkal teli jellemzője az egyre erősödő társadalomkritika, a modernizáció folyamatának bírálata, akár ellenkultúraként is. E kritika filozófiai gyökerei Schopenhauer és Nietzsche műveiben keresendők. Ők alapozzák meg a
20. század legelején kibontakozó különböző színes, népies (völkisch) kritikai irányzatokat, így például a német „nemzeteszme" újragondolásának keretei között a „gyalogtúra mozgalmat" (Wandervogel), a régi népi dalkincs felelevenítését, a paraszti kultúra, a földművelés szépségének átmentési igényét. Jellemző a népi kultúra, a népművészet természetességének kiemelése, a vidéki táj, általában is a természeti szépség hangsúlyozása, szembeállítva az iparosodó városi környezet ártalmaival, ezen ártó tényezők kiküszöbölése céljából. Az ipari fejlődés is ellentmondó jellemzőkkel bír, a kisebb cégek helyett gyárak létesülnek, megnövekszik a munkáskezek iránti kereslet. A gyors változások azonban sújtják a hegyi emberek életét, földjeiket felvásárolják, így sokan Amerikába vándorolnak.

A német nyelvű neveléstudományi irányzatok a 19-20. század fordulóján még részben hordozzák az előző század legjelentősebb tudományos eredmé-

nyeit, mindenekelőtt a felvilágosodás és a filantrópia gondolkodóinak hatását. Túlhaladottá válik a herbartiánus pedagógia dominanciája, megfogalmazódik a pozitivista természettudományos szemléletmód, a nevelésnek legfontosabb feladatává a társadalmi életre való felkészítés igénye válik (Dilthey, Bergemann). Mindennek ellenhatásaként az 1880-as évekre centrális teret nyer az újkantiánus, szellemtudományi alapokon álló kulturpedagógia metafizikai pozíciója is, mint értékelméleten alapuló neveléselméleti törekvés (*Cohen*, *Windelband*, *Rickert*, *Nohl*, *Spranger*).

Itt lehet megemlíteni a pedagógiai relevanciával is bíró színes életreform mozgalmakat, romantikus vallási elképzeléseket, a hit újjáéledését tradicionális, vagy éppen új transzcendencia, a spiritualitás formájában. A megszülető új tudományágak, így a biológiai evolúció, a szociológia, az egyenlőségen alapuló szocialista elméletek befolyásolják a gyermekről való elképzeléseket. Létrejönnek a pedagógiai nevelőkommunák, gyermektelepek, az oktatásban a fizikai munka és az oktatás összekapcsolása. Mindez mintegy harmadik, igazságos közösségi társadalom útjának keresését jelenti, ami válasz lehet arra az elidegenedési folyamatra, mely a tudományok szinte követhetetlenül gyors fejlődése, a felfokozott iparosodás, a környezet, s az emberek egymáshoz való általánosan is megváltozott viszonya között található (*Németh*, *Mikonya* és *Skiera*, 2005; *Németh*, 2017).

Egyidejűleg megszerveződik az empirikus kutatásokon (megfigyelés, mérés, kísérlet, kikérdezés) alapuló, Meumann nevéhez fűződő kísérleti pedagógia. Mindezen irányzatok egymással vitatkozva, egymásra épülve kívánatosnak találják a társadalmi, szociális reformot, törekvést a társadalom etikus kultúrájának kialakításáért, a morálteológián alapuló, etikus szellemiséget (Natorp, Ziegler). Etikus kultúra, szellemiség alatt a népnevelést értették. 1891-től a „Bécsi Kör" előfutárainak Mach, Neurath, Carnap, Kraft részvételével a liberális, polgári népoktatás megszervezéséért tevékenykedtek.

A népoktatás sajátos helyzetet mutat Ausztriában a dualizmus idején. A modern tömegoktatás rendszere Ausztriában is fokozatosan alakult ki a 18-19. század folyamán. Az oktatási törvény bevezetése előtt nem álltak rendelkezésre kellő számban államilag szervezett népiskolák, csupán népiskola jellegű intézmények működtek, melyekben az oktatás 2-4 évig tartott, s akár magánházakban is folyhatott a tanítás.

A népoktatás törvényi szabályozása az osztrák császárságban 1869 májusában L. A. Hasnerje minisztersége alatt jött létre. A törvény (Reichsvolksschulgesetz) az oktatás liberális átszervezését biztosította, azaz az oktatás függetlenségét, országos hatáskörű állami szabályozását, általános felügyeletét s a tanulás 14 éves korig kötelezővé tételét.

A törvény bevezetése éppen olyan fokozatosan történt, mint az Eötvös-féle 1868-as népoktatási törvényé Magyarországon. Nehezítették a bevezetést Ausztria geográfiai viszonyai, a magas hegyek, az elszórt települések s az ott élő gyermekek elszigeteltsége. E sajátos helyzetre keresett és talált megoldást

Rosegger.

Peter Rosegger (1843-1918) élete

A Mürzzuschlag melletti Kluppen-Eggerhof Alpl-ban 1843-ban született Peter Rosegger, családja hetedik gyermekeként. Peter Rosegger (aki eredeti nevét Rossege, Rosegger-re változtatta) életének nagyobbik részét a dualizmus idején, a Ferenc József császár vezette Osztrák Császárságban, Európa második legnagyobb, többnemzetiségű államában, az Osztrák-Magyar Monarchiában (1867-1918) töltötte. Egyszobás és szabad kéményű konyhás szülőháza a tengerszint felett 1132 méteren az erdők és hegyi mezők, legelők közepén áll a mai napig is. Itt élt Rosegger 17 éves koráig.

Ekkortájt nem volt kötelező az iskola, így szülei analfabéta hegyi parasztok voltak. Fiuk saját bőrén keresztül tapasztalta meg a hegyi parasztság gyermekeinek nehéz életét, a szegénységet, az analfabetizmust, a kemény létet, az elzártságot, a zord időjárást. Mindemellett részese volt, átélhette az öregektől hallott, a testet-lelket felemelő gyönyörű népi mondákat, meséket. Környezete ezáltal sajátos élményekhez, történetekhez juttatta, inspirálta. A sok mese és megtörtént esemény bepillantást engedett a 19. század közepi hegyi parasztság életébe, ünnepeikről, örömeikről, szegénységről, egyszerűségről szóltak, s azok korai írásos rögzítésére késztették Roseggert.

Személyes élete, bár egyáltalán nem volt problémáktól, nehézségektől, tragédiáktól mentes, mégis szerencsésebben alakult társaiénál. Írni, olvasni, számolni a kitűnő pedagógustól Michael Platterertől tanult. Az analfabéta szülők gyermekei sokáig nem részesülhettek oktatásban, s amennyiben tanulni szerettek volna, ezt csak a 3-5 órás gyaloglással elérhető Krieglachban vagy St. Kathreiben tehették meg. Szerencséjükre 1846-ban St. Kathereiből (ahol szabadelvű nézetei miatt munkanélkülivé vált) érkezett Alplba Michael Patterer (1805-1857), és a településen vezetésével megindult az iskola nélküli oktatás. Az akkor kb. 40 főnyi elszórtan és magasan fekvő hegyi parasztházakban élő gyerekek írni, olvasni, számolni tanítását kezdte meg fedél és koszt ellenében a tanító. Később egy házikót bérelt, s ott folytatta áldásos oktatási tevékenységét. Rosegger is tőle tanult. Tanára oktatási tevékenységét később is nagyra értékelte, s gyakran hangoztatta, hogy Patterertől nem csak írni, olvasni, számolni tanult meg, de az emberekhez való becsületes, jóindulatú viszonyt is elsajátította. Sőt a *„Die Schriften des Waldschulmeisters"* (1875) című művében leírtak megidézik volt tanára személyiségét, aki Alplban egy szabad iskolát hozott létre, bár nem állt rendelkezésére katedra, de a tanulói kiváló vizsgaeredményeket értek el matematikából, olvasásból, írásból és hittanból, jobbat, mint a krieglachi polgárok gyerekei. Patterer 11 évig, haláláig tanított a hegyekben, őt azonban nem követték hasonlóan felkészült és emberileg kiváló tanítóegyéniségek. Volt, aki unta magát a hegyen, más kiérdemesült katonaként maga sem ismert minden betűt, így a 15 éves Roseggert bízta meg a tanítással, aki gyenge egészsége okán

nem volt képes a feladatot teljes körűen ellátni, mellesleg a szülőkkel sem tudta magát elfogadtatni. Így ismét tanító nélkül maradt Alpl.

Gyenge testi felépítése alkalmatlanná tette Roseggert a nehéz paraszti munkára, ezért szülei lelkészt akartak faragni belőle. 1860-tól azonban szabóságot kezdett tanulni s a szabómesterséget el is sajátította. Már ekkor felfigyeltek tehetségére, maga a szabómestere is támogatta továbbtanulását. Adalbert Svoboda, a Daly Mail szerkesztője pedig felismerve irodalmi tehetségét, gazdag gyárosoktól adományokat gyűjtött számára, így 1865-től Grazban, a Kereskedelmi és Ipari Akadémián tanulhatott tovább.

Élete során sok bánat, nehézség mutatkozott. Rengeteg tartalmas, tanulságos mondás fűződik nevéhez, mely segítette a nehéz élethelyzetek feloldásában: *„ha szomorú vagy, tégy jót valakivel"*[1]. A mondás jól jellemzi személyiségét. Első feleségét gyermekágyi komplikációk következtében veszítette el. Második feleségétől három gyermeke született. 1880-ban egészségi állapota megromlott, asztmás lett, s Krieglachba kellett költöznie. Itt látogatta meg Brahms és barátja, Ludwig Kernstok. Erős társadalomkritikát gyakorolt, bizalmatlan volt az egyre iparosodó társadalommal szemben. Nézete szerint fel kell rázni a szegényebb néposztályt a tunyaságból.

1918-ban hunyt el, kívánsága szerint egyszerű sírban nyugszik, fakereszt alatt. Életéről így gondolkodott: *„50 év múlva, ha az emberek tudják, hogy ki voltam az számomra elég, ha nem, azt se sajnálják, békében nyugszom."*

Peter Rosegger irodalmi munkásságának jellemzői

Az Osztrák-Magyar Monarchia virágzó kulturális életében vezető szerepet töltött be az irodalom, a kiadóknak, folyóiratoknak, újságoknak kitüntetett jelentőségük volt. Schnitzler az
1891-es évet emeli ki, mint az új korszak kezdetét, a „Fiatal Bécs", a „Fiatal Ausztria" (Jung – Wien, Jung Österreich) születését, mely a modernizáció kezdetét jelentette az irodalmi életben. 1891-ben jött létre ugyanis a modern bécsi irodalom orgánumaként az E. M. Kafka szerkesztette Die moderne Rundschau című folyóirat, melyet igaz Brünben szerkesztettek és Prágában nyomtattak, de Bécsben volt Leopold Weiß, a kiadó. Még ebben az évben megjelent Hugo von Hofmannsthal egyfelvonásosa, a Gester, illetve A. Schnitzler megírta naplóit, melyeket bár ekkor még nem adtak ki, de később korszakos jelentőségűeknek bizonyultak. A 19. század utolsó évtizedében tapasztalt irodalmi fejlemények egy új korszak kezdetét jelentették a fiatal írói generáció részvételével. Ekkor még élt és alkotott az 1848 előtt vidéken született írói nemzedék is, akikhez Peter Roseggeren kívül Marie von Ebner-Eschenbach (1830-1916), Ferdinand Saar (1833-1906), Berta von Suttner (1843-1914) sorolható, akik azonban nem

[1] Zitaten und Gedichte von: Peter Rosegger-Aphorismen.de `https://www.aphorismen.de/suche?f_autor=3206` (letöltve: 2017. 06. 05.)

csatlakoztak egyetlen csoportosuláshoz sem. Nem hoztak létre önálló irodalmi csoportot sem, a fiatal generáció ugyanakkor szerette és olvasta alkotásaikat. Rosegger ebben a modernizálódó, gyorsan változó időszakban vált a liberális népi felvilágosítás, a népművelés apostolává. Írói vénája korán megmutatkozott. Első műve egy népi kalendárium összeállítása volt, melyet 13 éves korában alkotott *Kalender* (1856) címmel. Már ekkor legfontosabb célja volt, hogy kitágítsa a hegyi parasztközösségek horizontját, művelje őket. Meséket, mondákat, szólásokat is gyűjtött. A grazi tanulmányok alatt, 1869-ben jelent meg első könyve (*Zither und Hackbrett) Citera és kapavágás* címmel, mely a helyi nyelvjárásban íródott verseiből szerkesztett gyűjteményes kötet. Szerkesztésében 1873-ban indult az Erdei Kalendárium (*Waldkalender*), elképzelése szerint ennek minden parasztházba el kellett volna jutnia, hogy a parasztembereket oktassa, művelje. 1906-tól családi lapot is szerkesztett. 1888-ban írta Jákob az utolsó (*Jakob der Letzte*) című regényét, 1903-ban pedig *Weltgift* címűt. Folyóiratot *„Heimgarten"* címmel indított útjára. Lassan elkezdődött nagy ívű írói karrierje. 1878-ban felolvasókörútra indult, s számos várost felkeresett, többek között Drezdát, Lipcsét, Berlint. Rengeteg további könyve, tanulmánya, újságcikke jelent meg. Művei kiadásának magyar vonatkozása is van, a budai nyomdatulajdonos Heckenast Gusztáv figyelt fel a tehetséges íróra, s adatta ki munkáit, sőt baráti szálak is szövődtek köztük. Anyagilag - életjáradékkal - is támogatja a fiatal írót, akivel 1869-1876 között élénk baráti levelezést is folytat, a leveleket 2003-ban ki is adták Bécsben (*Wagner*, *Kaiser*, *Michler*, *Bruck* és *Zinten* 2003). Rosegger Heckenast meghívására 1871-ben pilismaróti nyaralójában is járt. Heckenast 1878-as halála után a bécsi Adolf Hartleben, majd a Ludwig Staackmann könyvkiadó és könyvkereskedés adta ki munkáit (*Rines*, 1920; *Philipoff*, 1944; *Schrittweiser*, é.n.).

A 20. század fordulóján az irodalmi regionalizmus Európa-szerte jelentős szerepet kapott, újraéledtek a tradicionális földrajzi és néprajzi tájegységek művelődési hagyományai, a helyi tudat erősödése. A szellemtörténeti irányzat is a regionális irodalmak elismertetésének kedvezett. Megkülönböztetést nyert a német nemzeti irodalmon belül a porosz, a bajor, a szász, a sváb, a thüringiai, sziléziai, szudéta irodalom. A „Heimatdichtung" általános történelmi, kulturális jellemzője a kulturális tradíció, a szülőföld iránti szeretet, hűség, öntudat, a konzervativizmus, nacionalizmus, a romantikus néplélek mítoszának újraélesztése, a „parasztromantika".

Műveiben Rosegger is a parasztság megoldatlan problémáira kereste a választ. Érdekelte a közösség szociális helyzete, munkakörülményei, így vált kora civilizációjának kritikusává. Féltette a hegyi embereket a gyors iparosodás következményeitől, szokásaik, otthonuk, hazájuk (kivándorlás okán) elvesztésétől. Rosegger olyan gondolkodó volt, akit érdekelt a gyermek, az ember, s aki mindig visszatér szülőföldjéhez, az állatokhoz, növényekhez. Célja a *„szív békéjének megteremtése"* volt (*Rosegger*, 1892). Ezt a békét a természetben találta meg.

A bécsi modern írók köréhez, irányzatához, a fiatal szerzőkhöz ugyan nem

csatlakozott, élete számos mozzanata mégis fiatalos, modern. Grazi tanulmányai során fogékonyságot mutatott a reformtörekvések iránt, így az egyszerű, természetes életet hangsúlyozta. Megismerkedett Johannes Ude vegetáriánus és életreform nézeteivel és pacifista eszméivel is, melyet maga is vallott. Követte a vegetarianizmust, az alternatív gyógymódokat, a mértékletességet és a természetvédelmet. A „Heimgarten" irodalmi folyóiratában helyet kaptak szociális és közösségi problémákkal foglalkozó cikkek is.

Rosegger valamiféle „ősi" természetességgel, eredetiséggel, helyi nyelvjárásban írta költeményeit, novelláit. Jellemrajzai természetes népi megfigyeléseken alapuló ábrázolások. Nyelvhasználata, szókincse rendkívül gazdag, főként tájnyelvi (*Wagner*, 1991).

Elismertsége sokrétű, 1907-ben a londoni Royal Society of Literature tiszteletbeli tagja lett, 1913-ban Nobel díjra terjesztették fel, majd, 1903-ban a heidelbergi egyetem, 1913-ban a bécsi, és 1917-ben a grazi egyetem díszdoktora lett. 43 kötetet írt, melyeket 29 nyelvre fordítottak le. Könyveit 15 millióan vásárolták meg. (Ebben az időszakban Jules Verne volt hozzá hasonlóan felkapott író.)

A biográfiai adatok mélységes humanizmusát, a társadalmi problémák iránti érzékenységét, a szociálisan rászorultak terheinek csökkentésére irányuló törekvését, széles látókörét, s a sosem feledett szeretett szülőföldjét tükrözik. Az átélt gyermekkori társadalmi különbségek élménye nem törlődött ki emlékei közül, élete végéig megőrzte és tett is ellene.

Peter Rosegger: Petike című novellásкötetében tükröződő gyermekkép

Tekintettel arra, hogy Rosegger szépirodalmi munkásságot folytatott, pedagógiai koncepcióját irodalmi munkásságából indirekt úton vezethetjük le.

A pedagógiai gondolatok elemzésére kiválasztott mű, mely magyar fordításban 1904-ben jelent meg, kisméretű, 123 oldalas, vászonkötéses könyvecske, a fordító, Kőrösi Henrik előszavával 11 novellát közöl. A fordítás alapjául P. Rosegger: *Als ich noch Waldbauernbub war* című, 1879-ben megjelent könyve szolgált. Az előszóból idézve: *„Petike most is él, csakhogy öreg, Péter bácsi lett belőle. Ő írja le ebben a kis könyvecskében az édes atyja, édes anyja, testvérkéi meg Jani bácsi örömét és bánatát, összes gyerekkori emlékeit."* (*Rosegger*, 1904. 3. o.)

A könyv magyar nyelvű megjelenését követően „divatos" műnek számított, a polgári iskolai könyvtárakba beszerzése ajánlott volt. Ezt a munkát érett korában írta Rosegger, egy gyermek visszaemlékezésének tekinthető a mű. Az alkotásból feltételezhetően kibontakozik az a gyermekkép, mely az iskolaalapító koncepcióját, filozófiai ethoszát még inkább megvilágosíthatja az utókor számára.

A novellaskötet kordokumentumot képez a szerzői értékorientációról, a gyermekszerep, a szülő-gyermek, a gyermek-társak, a gyermek-környezet kapcsolat-

ról kialakított felfogásáról. Bár az író saját gyermekkora megélt élményeinek, tapasztalatainak felidézésére támaszkodik, mégsem tekinthető munkája puszta önreflexiónak, visszaemlékező dokumentumnak, sokkal inkább írói ábrázolásnak tartjuk.

Az irodalmi alkotás elemzésre történő kiválasztásának legfontosabb motivációja az, hogy a mű írói ábrázolással megalkotott életrajzi munka, így az alkotó általa megélt élmények, kapcsolatok, hatások tárházát képezi. Másik fontos mozzanat, hogy a könyv ismételt német nyelvű kiadása 1902-re datálható, pont akkorra, amikor megnyitotta kapuját a Waldschule, így a Rosegger-i iskolakoncepciót közvetlenül is befolyásolhatta ez a gyermekkori visszaemlékezés.

Célunk tehát a Petike című novellaskötet tartalomelemzése, s az ebből kibontható korszak gyermekképének, gyermekábrázolásának feltárása. A könyvben olvasható esetek bemutatása, leírása, kommentálása képezte a legfontosabb feladatunkat. Mindezzel Rosegger pedagógiai reformtörekvéseinek feltárására is törekszünk, arra, hogy a különböző aspektusok összevetésével iskolája reformszellemiségét feltárhassuk. Azt szeretnénk megvizsgálni, hogy a 20. század legelején szerveződő Erdei Iskola valódi reformiskolának tekinthető-e, vagy csupán sajátos lokális próbálkozásnak. Arról, hogy milyen is volt Rosegger pedagógiai koncepciója, gyermekképe Petike című novellaskötete elemzésével, indirekt következtetéssel szeretnék adalékokat gyűjteni.

Arra keresünk választ, hogy hogyan is látja Rosegger a gyermeket, önmagát, milyen társadalmi, gazdasági, társas, szülői hatások, értékközvetítések érték gyermekkorában?

Mint egy hagymát, kívülről befelé kívánjuk az egyes rétegeket lefejteni, s így a külső hatásoktól befelé haladva közelítünk vizsgálatunkban a külső, a köztes hatásokon keresztül a belső hatásokig, azaz a mélyszerkezet feltárásáig. A gyermekkor, mint társadalmi képződmény, a gyermekszerep, a felnőttek és a kortársak világának szocializációs hatása, a szülő-gyermek kapcsolat alakító befolyásának számbavétele fontos lehet a további pedagógiai elképzelések megfogalmazásához.

Nem közömbös, hogy az egyén milyen kapcsolatot alakít ki a természeti és tárgyi (mesterséges) környezetével. A tágabb és szűkebb környezet akaratlanul is hat, mintegy befolyásolja a gyermeki személyiséget. Fontos annak vizsgálata, hogy a közvetlen környezet milyen pozitív vagy negatív hatást gyakorol az ott élőkre. A gyermek, Petike mikrokörnyezetének jellemzői meghatározzák fejlődését, esztétikai élményt nyújtanak számára. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a gyermek nem passzív megélője környezetének, sokkal inkább annak alakítója.

A természeti környezet hatásának megélése, a természeti táj, a jellegzetes hegyvidéki miliőben felnövekedő gyermek természet általi érintettsége jelentős. *„...belebámultam a csudaszép éjszakába. Először félelmetesnek tűnt föl, hovatovább észrevettem, hogy a hó fehér, a fák meg fekete színt öltenek, fölöttem meg ragyogott a csillagos ég. ...A völgykatlanba érve, láttam, hogy a patakocska simára befagyott s a*

mint a gyalogúton mentem, úgy tűnt föl, mintha az ég csillagai korcsolyáztak volna rajta.... Ködtenger ült a völgyben..." (*Rosegger*, 1904. 7. o.). Szinte megelevenedik előttünk a téli, esti táj. A főhős nem szokta meg közvetlen környezete kies tájait, alkalmanként el-elgyönyörködik annak újabb és újabb szépségében.

Az állatvilághoz fűződő kapcsolata is természetes, szeretetteljes. Egy alkalommal játszótársaival szétdúlt madárfészket találtak, s a belőle kipottyant madárkát szeretettel ápolták, majd pusztulása után *„rozmaringból és gyöngyvirágból"* koszorút fontak neki, s eltemették (*Rosegger*, 1904, 26. o.).

A kis fehér gödölyét, *„a négylábú állatkát, jobban szerettük, mint önmagunkat"*-írja
(*Rosegger*, 1904. 38. o.).

„Bimbó éppenséggel nem volt afféle 'állat', ...hanem ő volt a mi fakószínű ökröcskénk, a háznak a kedvence... olyan édes jószág volt és olyan szépen tudott bőgni." (*Rosegger*, 1904. 105. o.)

A sorokból nagyfokú szeretet, gondoskodás sugárzik, akár madárról, akár kis kecskéről, akár ökörről van szó. Köztük nőtt fel, részt vett gondozásukban, megtapasztalhatta felnövésüket, életüket.

A közvetlen környezet szocio-kulturális aspektusainak átélése kapcsán a gazdasági különbségekre érzékenyen reagált. *„Az úrinépnek itt a faluban talán mindennap van ennyi jóban része... de nekünk egyszer esik esztendőben karácson. "* (*Rosegger*, 1904. 13. o.) A társadalmi igazságtalanságot is átéli: *"talán még nincs egészen rendjén a világ sora, itt ül egy erős ember és annyi fölös erővel (négy ökrös szekér) czipelteti magát, én pedig alig bírom batyumat cipelni"* (*Rosegger*, 1904. 14. o.). A megoldást is megfogalmazza: *"A szegény embereken segíteni kell"* (*Rosegger*, 1904. 29. o.).

A környezetbe beletartozik a társas környezet is. A szocializáció fontos ágense a kapcsolatok kialakítása, hiszen az ember alapvetően társadalmi lény, így kiemelten fontos számára a másik ember. A személyiség kialakulásában és fejlődésében alapvető szerepe a családnak van. A gyermek életében a legelső közösség, amely hatást gyakorol rá, fejlődését elősegíti, a család, illetve a családi kapcsolatok. Itt alakulnak ki az első társas kapcsolatai, itt kezd alkalmazkodni, itt ismeri meg az elvárásokat, függőségeket, a szülői minta szerepét, a kortárs csoportba illeszkedést. Itt kapja az első ösztönzéseket a világ megismerésére. A családban szerzett tapasztalatok az egész életutat befolyásolhatják. A gyermek fejlődése során a család újabb és újabb elvárásokkal fordul feléje. Érzelmi életének kiegyensúlyozottsága is jelentős mértékben függ az első társas alaphelyzettől az anya-gyermek kapcsolat milyenségétől. Petike kapcsolata anyjával szeretetteljes, kiegyensúlyozott. Az anya szerepe megvalósítja a modern nevelés csíráit, a gyermek ismeretére alapozott, érzelmekkel átszőtt nevelést.

A könyvben a szülői elvárások alapvetően normatív alapúak, melyeket a tradicionális értékek jellemeznek, azaz a korai szülői követelésekkel irányított önkontroll, az engedelmesség, a konformitás értékének kitüntetett szerepe jelentette az iránymutatást. Ezzel egy időben legalább ekkora szerepet játszott, tág

teret kapott Péter nevelésben a különböző nehézségű feladatok nyújtásával a gyermeki önállóság, az önirányítás fokozatos erősítése.

A gyermekkép, mint társadalmi képződmény, leginkább a dicséret-büntetés kontextusában ragadható meg. Jól tükrözheti a 19. század második felének egy elzárt hegyi paraszti közösség gyermekkel kapcsolatos kikezdhetetlen nevelési értékorientációját.

„Nem mondhatnám, hogy rossz nevelésben részesültem. De azért helyesebben mégis csak azt kell mondanom, hogy semmilyenben sem." (*Rosegger*, 1904. 93. o.). A dicséret, a büntetés minden formája előfordult életében. Dicséretet főként anyjától kapott, aki „a megtestesült jóság" volt. A dicséret roppant módon jól esett Petikének, ilyenkor úgy érezte, hogy hirtelen megnőtt. Néhanapján apja is dicséri, főként akkor, amikor a feladatát, munkáját, megbízatását maradéktalanul teljesíti. Az apai dicséret fontos számára, de nem ér fel az anya gondoskodó, szeretetteljes dicséretével.

Büntetést a szigorú apa eszközölt, aki nem sokat foglalkozott fiával, csak akkor, ha rossz fát tett a tűzre. Az apa komoly, gondokkal terhelt parasztember volt, aki a gyermeke felé szeretetét nem tudta kifejezni. Az írástudatlan apa vélhetően frusztrálódott írástudatlanságától, attól, hogy tőle fia legfeljebb gyakorlati ismereteket sajátíthatott el. Nem válhatott gyermeke tanítójává a szó akkori értelmében (v.ö. *Pukánszky*, 2002).

Petike apjának vallomása minderről: *„Szívem mélyéből szeretem, ezt csak a jó Isten tudja! De ezt nem akarom neki megmondani, nem akarom, de nem is tudom. Azt az egyet tudom, ha büntetnem kell őt, az jobban fáj nekem, mint neki"* (*Rosegger*, 1904. 101.). A büntetésnek szigorú rendje volt: a mérges arcú, dörgő hangú apa feddte a fiát, ezalatt a fiú lecsüngő karokkal, kővé meredten, reszketve nem vette le a tekintetét apja arcáról. Mindeközben a bűntudat mellett az izgalom és az öröm végletes érzéseit élte át, egy megmagyarázhatatlan jó érzést. Örült, hogy *„végre foglalkozik vele az apja"*, hogy végre ő kerül a figyelem középpontjába, mindegy, hogy miért és hogyan. Az érzelmek kifejezésének képtelenségéről, elrejtéséről szól mindez. A főhős így pusztán figyelemfelhívó szándékkal, akár tudattalanul követ el ismétlődően csínytetteket, hogy apja dühös arcába nézhessen, s a csak hozzá intézett szavait hallhassa. Az apai nevelést a korszak tradicionális szülői elvei jellemzik, így a távolságtartás, a tekintély, a gyermektől elvárt feltétel nélküli tisztelet.

Fontos kérdés, hogy milyen önállóságot biztosítottak a szülők Péter fiúk számára. Úgy tűnik már 10 éves kortól a kapott különböző, önállóan elvégzendő szülői megbízatásokkal, feladatokkal fejlődhetett a gyermek önállósága. Sokszor az ezekhez a megbízatásokhoz kapcsolódó instrukciók meglehetősen bonyolultak voltak (hajnali síkos, hideg úton le a faluba, a fakereskedőtől a tartozás visszakérése, karácsonyi bevásárlás, kevesebb pénzből, viszontagságos hazaút). Az önállóságra neveléshez tartozott a saját állat felelős gondozása, s a szántás elvégzése. Mindeközben a főhős vágya: *„Nagy erős és önálló akartam lenni"* (*Rosegger*, 1904. 120. o.).

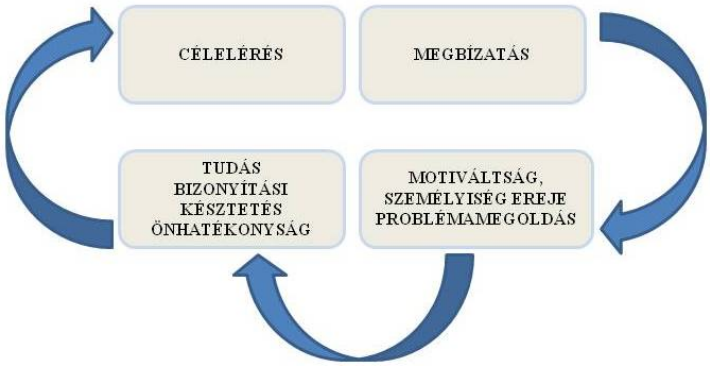
A gyermeki individuum öntevékenységének, önállóságának gyakorlati, funkcionális kibontakoztatását, szabad tevékeny biztosítását tükrözi a könyv.

Esemény	Probléma	Szereplők	Problémamegoldás	Szerzői értékelő reflexió
Adósság visszakérése	A fakereskedő ki akart térni az adósság megadása elől	Péterke, fakereskedő	Péterke céltudatos, udvarias, kommunikációja hatásos	Hatékony érdekérvényesítő viselkedés
Karácsonyi vásárlás	Bevásárlás kevesebb pénzből	Petike, Békás boltos, boltosné	Hitel kérése húsvétig	Kis sunyiság, fortély, ügyesség
Eset Zöld Marczival	Petike batyujának ellopási kísérlete	Petike, Zöld Marczi, Tajigás Jancsi	A batyu visszaszerzése (utána futás, külső segítség felhasználása)	Fondorlat, találékonyság
Gergő és a rosszra csábítás kísérlete	Kápolna kirablására kényszerítésből adódó szorult helyzet	Petike, Gergő, plébános	Kimenekülés a csapdahelyzetből	Ügyesség, bátorság, talpraesettség
Első szántás	Az első szántás kivívása	Petike, András béres	Megacélozta erejét, sikerre vitte a szántást	Erő, motiváció, kitartás, önállóság, bizonyítási erő

1. táblázat. *Önállóságot biztosító életesemények mintázata a novellásкötetben előforduló legfontosabb esetek összegző bemutatása tükrében (v.ö. Szabolcs, 2002*

A megbízatások, feladatok kihívást jelentettek a főhős számára. Lelkesen állt a problémamegoldáshoz, melynek folyamatában a személyiség erejével, erőfeszítéssel, meglevő tudása mobilizálásával jutott az önálló, sikeres megoldáshoz, a cél eléréséhez. A sikeres problémamegoldás segített az önhatékonyság megélésében.

1. ábra. *Az önállóság erőtere*



Tágabb társas közeg

Egyediségünk megéléséhez szükségünk van a környezetünkre, a világban szerzett tapasztalatokra, a társak „tükrére". Igényeljük mások elismerését. A „másik" szerepet játszik az én szociális konstrukciójában, értékelésében, ellenőrzésében.

A társak nemcsak az egyén viselkedését befolyásolják, de gondolkodását, érzéseit is. Az önismeret, az éntudat szociális interakciók terméke. Az én fejlődése az interperszonális kapcsolódások függvénye és viszont, az interperszonális kapcsolatok érettebbé válása is érett ént feltételez (*Guisinger* és *Blatt*, 2003).

A szülőkön kívül a felnőttek világa is pozitív-negatív modell, minta-jelleget ölthet a gyermekek számára, bizonyos függőséget alakíthat ki a gyermek és a felnőtt között. Péter kapcsolata a felnőtt világgal és a kortársaival sokrétű, eleven és változatos. A felnőttekkel gyorsan és hatékonyan tud kapcsolatot teremteni, például a pénz visszakérésénél, vagy a vásárlásnál képes hatékony érdekérvényesítésre. Találkozunk a felnőttek irányából önzetlen jóságos kapcsolattal Rozál részéről: *„Te bohó fiúcska!- ki fogja visszakérni az ilyen csekélységet? ...Olyan jó volt hozzám s én a nagy kerek kenyeret eldévajkodtam"* (*Rosegger*, 1904. 43. o.). Szeretetteljes, jóra intő, a helyes útra visszatérítő kapcsolata Pista bácsival: *„. . . most menj haza, és reménylem, tudod mi a kötelességed? A pénzt visszaadtam!- jegyeztem meg szepegve. A pénz, az semmi! - mondta Pista bácsi. - A fiú becsületét add vissza!"* (*Rosegger*, 1904. 89. o.).

Hamisággal, ármánnyal is találkozik a felnőttek világában, melyet átél és később elítél. A fondorlatos rosszra, lopásra csábítás Gergő-féle trükkjét gyorsan átlátja és elhárítja. Marczi lopási kísérletét is kivédi.

A kortárs csoport szerepe is meghatározó a szocializáció folyamatában, megtanít beilleszkedni, hatékonyan részt venni a közösségi életben. Testvéreihez szeretetteljes együttműködés kapcsolja Petit. Sokat játszanak együtt, s nagyon szeretik a testvérei Petike esti meséjét hallgatni. Előfordul azonban az is, hogy rajtakapják egy-egy csínytetten és ezért ki is csúfolják.

A gyermek életéből a csínytettek sem maradhatnak el. Néha a legjobb szándék is balul sül el, például az új ünneplő „ujjacska" szétvágása s a koldusra terítése, vagy az a véletlen eset, amikor a kenyér játékos gurigálása, elgurulása nagy bajt okoz. Csalafintaságként indul a kéregetés is mely erkölcsi tanulsággal zárul, helytelen viselkedését belátja, azt, hogy a koldulással alávaló dolgot cselekedett, hiszen *„. . . én ép, erős, egészséges gyerek vagyok! Édes apámnak van háza, telke"* (*Rosegger*, 1904. 77. o.). Előfordul végezetül a vétség letagadása, elfedése is.

Peti kognícióját a mások által is megfogalmazott okosság, eszesség, fortély, cselek kitalálása, nehéz szituációk talpraesett megoldása jellemezi. Eleven fantáziája legjobban a mesék kitalálásában és elmesélésében tükröződik: *„Már olyan jártasságra tettem szert a mesemondásban, hogy még választékos nyelvezettel is tudtam mesélni, mintha csak könyvből olvastam volna!"* (ibid. 50.).

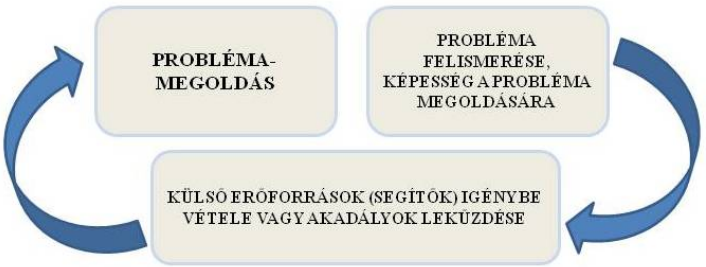
A csínytettek kapcsán újabb és újabb megoldásra váró problémák merülnek fel. Mindezek kihívást jelentenek, általuk mobilizálódik Petike képessége. A megoldáshoz időnként külső segítségre is szüksége van. A végeredmény minden esetben a sikeres problémamegoldás, mely az érzelmi reakciók sorát indukálta.

A főhős érzelmi életére a pozitív és negatív emóciók együttes jelenléte a

Esemény	Probléma	Szereplők	Megoldás	Szerzői értékelő reflexió
Az ünneplő "újacska"	Szent Mártont utánozva az új újacskáját szétvágta s azt az alvó koldusra terítette	Petike, koldus	Külső segítséggel, anyja leszereli a dühödt apát, összevarrja az újast	Petike naivitása, hiszékenysége, jóindulata, belátása, apa-anya ügyes konfliktusmegoldása
A névnapi ajándék	A játékosság tönkretette az ajándékozás jó szándékát	Petike, Jani bácsi, testvérek	Jani bácsi segítségével	Lelkiismeret- furdalás, szorongás, aggodalom
A koldusfiú	Zarándokoktól koldulás	Petike, a szomszédék Nácikája, zarándokok	Az ok nélküli koldulás alávalóságának belátása	Bűntudat, őszinte megbánás
Pénzgyűjtemény	Játékosságból a tallérok eldugása	Petike, Talléros Tóni, Jancsi az árva, szülők, Pista bácsi	Az elkövetett csíntett bevallása, Jancsi kiengesztelésére törekvés	Megbánás, szeretet
Apai szó	Kereszt szétszerelése, a részek eldugása, majd az apa haragja előli elbújás az óraszekrénybe	Petike, apa, anya	Bocsánatkérés, apa és Petike egymásra találása	Szeretet, apai figyelem keresése

2. táblázat. *Csínytettek mintázata a novellaskötetben előforduló legfontosabb esetek összegző bemutatása tükrében (v.ö. Szabolcs, 2002)*

2. ábra. *A problémamegoldás erőtere a novellaskötetben előforduló legfontosabb esetek összegző bemutatása tükrében (v. ö. Szabolcs, 2002.)*



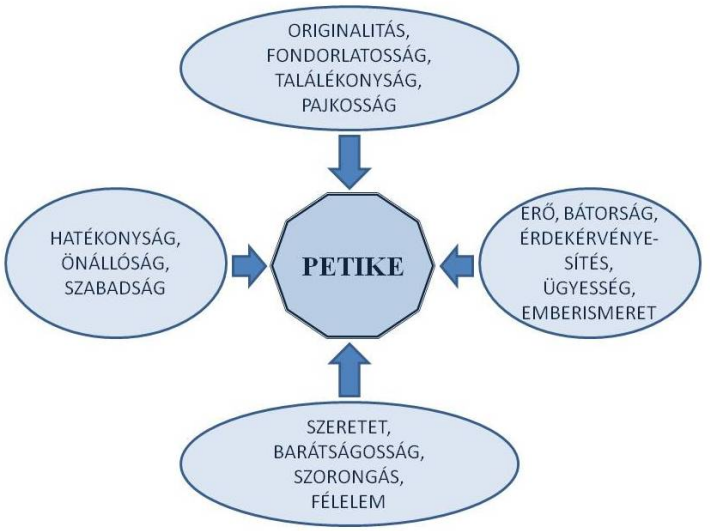
jellemző. Negatív érzelmek között a szomorúság, félelem, rémület, szorongás, szégyen előfordulása a leggyakoribb. Pozitív érzelmek között rá a szeretet a legjellemzőbb. *„Oly jól esett édes anyám kebléhez simulni"* (*Rosegger*, 1904. 31. o.), a jámborság, a kedvesség is tulajdonság-jegyei közé tartozott.

Önértékelése egészséges, tudja magáról, hogy képes túljárni mások eszén, bátor, okos, fortélyos, illedelmes, jártas a mesemondásban, utálja a hazudozást, átlátja a hamisságot. Egyben tisztában van a negatívumaival is, így a naivitással, időnkénti „sunyisággal", tettetéssel.

A főhős tulajdonságainak összegző bemutatása világosan szemlélteti azt a tényt, hogy igazi gyermekről ír a szerző, aki életrevaló, talpraesett, önálló, de mindenekelőtt testben-lélekben gyerek.

Összefoglalva a tartalomelemzés tanulságait megállapíthatjuk, hogy a vizsgált irodalmi alkotás gazdag pedagógiai vonatkozásokban. Mindenekelőtt társadalmi, kulturális, szociális, pedagógiai tanulságokkal szolgál. Kiemelkedik a gyermek és környezete szoros, meghatározó szerepe. A gyermeket ért hatások

3. ábra. *A főhős személyes tulajdonságai a novelláskötetben előforduló legfontosabb esetek összegző bemutatása tükrében (v. ö. Szabolcs, 2002)*



hálójában kitüntetett jelentőséggel bír a szűkebb és tágabb környezet gyermekképe, a gyermekhez való viszonya, az ebből eredeztethető elvárás-rendszere, mely kiemelten normatív, előíró. Megjelenik ugyanakkor a 19. század második felétől jelentkező új gyermekkép is, a gyermeki önállóságot biztosító nevelés, mely által fejlődhetett az önismeret, önkontroll, önértékelés. A szülői elvárások milyenségét is meghatározza a korszak gyermekről vallott felfogása, így a tradicionális értékek, normák. A szülői nevelési eljárások esetlegességére, következetlenségére, esetenkénti elégtelenségére is rávilágít a mű. Összességében a megélt tapasztalatok erős pozitív, illetve negatív benyomásként, tanulságként szolgálhattak Rosegger pedagógiai koncepciójának kialakításához.

Az Erdei Iskola (Waldschule) koncepciója. A Waldschule létrehozása

Rosegger 1901 nyarán visszatért Alpl-ba, itt megtudta, hogy még mindig nincs iskolája az ott élő gyerekeknek. Az osztrák iskoláztatás fejlődését még a 19. század második felében is nagymértékben hátráltatta a széttagoltság, különösen a geográfiai viszonyok, a hegyvidéki körülmények. Így nem követte, nem hozta létre, a 19. század közepétől kibontakozó, s a század végére kialakuló kötelező, az állami elvárások szerint működő, államilag finanszírozott nemzeti oktatási rendszert.

Rosegger, mint a gyermekek barátja, ahogy ezt irodalmi munkássága is

tükrözi, segíteni akart az ott élő gyermekeken, így gyűjtési akcióba kezdett. A közösséghez („Waldheimat –Geselschaft") fordulva kérvényezte a szükséges 3-4.000 korona összegyűjtését. Hivatkozásul többek között azt írja, hogy *„a legtöbb gyerek egyáltalán nem járhat iskolába, ami nagyon szomorú, hiszen szegény szülők okos gyerekeit, fontos lenne jövőjük biztosítása érdekében írni, olvasni, számolni tanítani"* (*Schrittwieser*, é.n. 10-11. o.). Ő maga 2.500 koronával járult hozzá az iskola felépítéséhez. Az összeget felolvasó körútjain gyűjtötte össze. 1902-re összegyűlt 11.000 korona, s jó néhány tárgyi adomány, így bútorok, könyvek, kályha, pianínó. Az iskola felépült, ünnepélyes megnyitójára még az év szeptember 28-án került sor. Az ünnepségen rengetegen vettek rész, a polgármestertől az építésvezetőig ünnepeltek az emberek. Rosegger virágköszöntésben részesült, s meglepetésére az iskolaépületben egy szobát is kialakítottak számára.

Az új iskolában 23 gyermekkel, 8 évfolyamon kezdődött el az oktatás. A hegyen élő parasztgyerekek megfelelő színvonalú képzését követelte és sikeresen valósította meg így Rosegger.

Ki kell emelnünk, hogy a roseggeri Erdei Iskola nem azonos a 20. század fordulóján Európa-szerte számos, orvosi felügyelettel működő iskolaszanatóriumok, utókezelést is nyújtó preventóriumok bentlakásos erdei iskolai hálózatával, a Landerziehungsheim Hermann Lietz-féle intézetekkel, s akár napjainkig is működő erdei iskolák rendszerével. Úgyszintén nem hasonlít a „szabad levegős" (open-air school), a szabadban folyó nevelés mozgalmával, azaz sem az iskolaszanatórium gyógyító tevékenységével, sem pedig a szabadban folyó nevelés reformpedagógiai újdonságával nem azonosítható. A természet, a jó levegő a hegyi parasztgyermekek számára ugyanis eleve adott volt, számukra a legnagyobb hiányt a megfelelő színvonalú oktatás-nevelés jelentette. Itt tehát az „Erdei iskola" elnevezés a helyben, hegyen, erdő közepén lakó parasztgyermekek számára szerveződő új iskolát jelentette.

Peter Rosegger koncepciójának megalkotásakor tudatosan, vagy éppen tudattalanul támaszkodott többek között a 18. század utolsó harmadában német nyelvterületen kibontakozó filantrópizmus reformtörekvéseire, így például a Rochow (1764-1805) által megfogalmazott, a falusi gyermekek rossz helyzetének felvázolására, a számukra szükséges iskolák létrehozására. Ismerhette Pestalozzi és Fröbel népnevelési reformjait is. Felfigyelt a Basedow (1723-1790) által felismert, a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó praktikus ismeretek, gyakorlati munkafogások, szerszámhasználat iskolai terepen történő alkalmazására is (*Németh*, 2005). Fontos szerepet szánt Durkheim alapján az erkölcsösségnek és a fegyelemnek, mint a társadalmi együttélés nélkülözhetetlen eszközének (*Durkheim*, 1980).

Rosegger sohasem feledkezett meg arról, hogy honnan is jött, milyen körülmények között éltek sorstársai, ahogy a múltba visszatekintve mindezt meg is fogalmazta Petike című novelláskötetében. Így korán megálmodta számukra a felemelkedést biztosító, pedagógiai felelősségből kiinduló védőhálót biztosító, méltányos iskolát. Ez az iskola mindenki iskolája volt, hiszen innen nem

szorított ki senkit a hegyen lakó gyermekek közül. Figyelembe vette Rosegger, saját tapasztalatai alapján is, azt a tényt, hogy a hegyen lakó paraszt szülők gyerekeinek a legközelebbi iskolák (St. Kathrein, Krieglach) elérése több órát vett volna igénybe gyalog, a rendkívül rossz útviszonyok s a különböző időjárási viszontagságok okán. Másrészt a közeli, jól, hatékonyan működő iskolával szerette volna meggátolni a vidékről történő elvándorlást, s nem utolsó sorban segíteni akarta a szegény, elmaradott körülmények között élő gyermekek hatékony, méltányos oktatását.

Rosegger a megálmodott iskolájával több célt kívánt szolgálni. Mindenekelőtt a méltányosság célját, azt, hogy a szegény sorsú, elmaradott vidéken élők gyermekei a lehető legjobb oktatást kapják. Ez az oktatás nem zárt ki senkit, sem a gyengébb képességűeket, sem a fogyatékosságot mutatókat. Egy iskolán belül kívánta megoldani a különböző szocio-kulturális háttérrel, képességekkel, személyiségjegekkel rendelkező tanulók hatékony oktatását. Az átélt szegénység, ahogy azt Petikéről szóló kötetében is megörökítette, különböző módon és formában volt jelen a hegyen, jellemezte őt magát és társait. A gazdagok irányában mutatott averziója is megmutatkozott, a gazdag-szegény antagonisztikus ellentétét szerette volna a tanítványok képzésén keresztül csökkenteni. Úgy kívánta integrálni a hegyen lakó gyerekeket, hogy személyiségük sokoldalú megismerése mellett, ahhoz igazítva, és az aktuális szükségleteiket figyelembe véve, számukra hatékony fejlesztést nyújtson (*Réthy*, 2013). Pedagógiai védőháló segítségével minden tanuló számára pedagógiai segítség nyújtását kívánta, álmodta meg. Befogadó, elfogadó szemlélettel esélyteremtés, esélyigazságosság biztosításával kívánt szebb jövőt teremteni a tanulók számára. A kérdést mindenekelőtt ember/gyermekjogi aspektusból kezelte, a városokban, falvakban, illetve elszigetelt településeken élő gyermekek azonos iskoláztatási lehetőségeinek megteremtésével. Igyekezett a különböző hátrányok okait feltárni, a különbségeket enyhíteni, a családi élet, nevelés hiányosságait (verés, érzelmi elhanyagolás, ingerszegény környezet, negatív minták) kompenzálni. Segíteni kívánta az eljövendő életben való boldogulást. Személyiségfejlesztési céljaiban mindaz a megélt tapasztalat tükröződik, melyet Petike című novelláskötetében olvashatunk, így a gyermeki önállóság, szabadság, hatékonyság, találékonyság, erő, ügyesség, emberismeret, érdekérvényesítés, önhatékonyság, a személyiség erejének fejlesztése (*Rosegger*, 1904. 16. o.). A tudás megszerzése, fejlesztése nem lehet öncél, sokkal inkább előtérbe kell kerülnie könyvének fontos tanulságaként, a problémahelyzetek megoldani tudása.

Rosegger egyik találó mottója: *„A gyermek egy könyv, melyből olvasnunk kell, s amibe írnunk is kell"* (*Rosegger*, 2011). E mottó egyértelműen a gyermekközpontúságot, a gyermektanulmányozási mozgalom, a gyermek sokoldalú megismerésének Hall-i igényét idézi meg. Jelesül azt, hogy a gyermeket mindenekelőtt meg kell ismernie a pedagógusoknak, majd a pedagógiai gyakorlatnak a növendékek konkrét, egyedi tulajdonságaira kell hatnia (egy könyvet kell kiolvasni), s a megismerés után azt ki kell bővíteni az adekvát pedagógiai eljárásokkal,

(írni kell bele). Mégpedig ez a kibővítés, a könyvbe történő írás, csak úgy lehetséges, ha az, a könyvet olvasva, az ott leírtakhoz (formában, stílusban, tartalomban, módszer és eszköztárban) illeszkedik.Közös szerzőség modern gondolata tárul fel itt előttünk. A gyermeknek tehát Rousseau-i értelemben önálló világa van, melyet meg kell ismerni, s csak ezen ismeret segítségével lehet pedagógiai hatást számára gyakorolni, mindenekelőtt a gyermeki személyiség tiszteletben tartásával. A gyermekközpontú szemlélet a gyermek megfigyelését, egyéni sajátosságainak megismerését jelenti, kora „gyermektanulmányozása" alapján is. Laboratóriumi módszerek hiányában nyilván csupán személyes élettapasztalataira, illetve a természetes megfigyelésre kívánt utalni. Jóllehet maga is tapasztalta és meg is írta kötetében, hogy a hegyen lakó társai miképpen különböztek akár gondolkodásukban, értelmi képességeikben, kreativitásukban, kommunikációs készségben, akár tevékenységükben, offenzív, defenzív tevékenységi stratégia alkalmazásában, önállóságban, akár érzelmi életükben: agresszió, félelem, szorongás, harag, düh, frusztráció, akár szociabilitásukban és erkölcsi szerepvállalásukban. A gyermekek különbözőségére támaszkodva, a szabad, önálló, színes, sokrétű tevékenykedtetés biztosításával gyorsabban kibontakoztatható az egyén tevékenységrepertoárja, s eljutása az önkormányzásig, a felnőtt tevékenységig, például a szántani tudásig (lásd Petike).

A roseggeri iskola álomiskola volt a szó szoros értelmében. Álmot, jövőt jelentett az írástudatlan hegyi paraszt szülők gyermekei számára. Normatív és transzcendens értékeket együttesen tartalmazó, ezen értékekre fókuszáló célok jellemzik iskoláját, mellyel tanítványainál a megbízható erkölcsi ítéletalkotás kialakítását igyekezett elérni. Olyan erkölcsi talapzat létrehozására kívánt alapozni, mely megvédi a gyermekeket olyan csábításoktól, melyeken Petikének át kellett esnie. Erkölcsi nevelés terén előtérbe került a segítőkészség, szolidaritás, tisztesség, bátorság, altruizmus, nemzeti érzület, istenhit fejlesztése, mindaz, ami Petike életében is követendő orientációt jelentett. Nem csupán ismereteket, tudást szeretett volna adni a gyerekeknek, hanem a jövendő életre is fel szerette volna őket készíteni, foglalkozást, szakmát adva a kezükbe. A lányok számára varrást varrógépek beszerzésével, a fiúk számára fa és fémmunkát biztosított. Egyben olyan alapvető kulturális javak elsajátítását tekintette fontosnak, mint az olvasás, írás, számolás.

Nézete szerint a világban tapasztalt kenyérharc megöli a szellemet, ugyanis különböző célokért való versenyfutást jelent. Az iskola egyik legfontosabb feladatának ezzel szemben azt tekintette, hogy választ adjon a gyerekek saját életének kérdéseire (*Bassola*, 1937). Azaz, hasonlóan Dewey (1976) felfogásához, más életkörülmények között, ám itt is az életre való felkészítést, mint a nevelés célját, maga az élet adja Rosegger szerint. Aktivitásra épülő, önfejlesztő nevelési folyamatot szervez, célszerűen összeállított tevékenységet kínál. Pragmatista elképzelése az életre való felkészítésről Dewey nézőpontjához hasonlít, határozottan állítja, hogy a felnőtt korban cselekedni tudó egyén fejlesztése lehet a cél.

Rosegger pedagógiai reformtörekvései

A felvázolt pedagógiai koncepcióból logikusan következnek Rosegger iskolájának reformtörekvései. Az iskolában folyó munka szellemiségét nagyban befolyásolta Rosegger gyermekkori élményvilága, az őt tanító Patterer házi tanító oktatói tevékenységének milyensége, ám nem elhanyagolandó szempont az iskolába kinevezett első iskolamesterek munkálkodása sem.

Rosegger pedagógiai koncepciójában, iskolája működésében a méltányos és inkluzív pedagógián kívül további számos reformpedagógiai vonás megtalálható. Talán az első magának a meglévő helyi igénynek a kielégítése, hiszen a hegyekben élő gyermekek szülei maguk is analfabéták voltak, így gyermekeik tanítását csak szervezett formában lehetett biztosítani. Ennek az égető igénynek, mint egyéb más reform iskola, akart eleget tenni az alapító.

Az iskola magániskolaként szerveződött, alapítványokból tartotta fenn magát.

Az Erdei Iskola épülete, architektúrája harmonikusan illeszkedett a környező természeti tájhoz. Az organikus építészet jegyeit magán viselő szép faépület a hegy lábánál helyezkedett el. Ezzel is arra törekedett Rosegger, hogy a gyerekek ne legyenek kiszakítva a hegyi, erdei, falusias, természetes életkörülmények közül. Ezzel mindegy Tolsztoj Jasznaja Poljana-i birtokán 1849-ben létrehozott iskolája gondolatvilága köszön vissza (v.ö. *Szabó*, 1987). Maga az iskolaépület szerinte egy olyan aréna, ahol mindenki gyakorol azért, hogy a későbbi felnőtt életben helyt tudjon állni (*Rosegger*, 1894). Az osztálytermek berendezése, a műhely (varrógép, fa- és fémmunka végzésére alkalmas eszközök) maga is a sokoldalú gyermeki tevékenységet szolgálta.

Az iskola szervezeti felépítésére osztatlan, összevont osztályos működést biztosított, amelyben a gyermekek/tanulók két csoportjában több évfolyamot tanítottak együtt, így:

1. csoportban: 1-3 osztályokat
2. csoportban: 4-8 osztályosokat

Az összevont oktatási szisztéma, bár kényszermegoldásként jött létre a régió és a település fejletlensége és a gyermekek kis létszáma okán, elősegítette a vegyes életkorú csoportok egymástól tanulását, egymás segítését, egymás gyengeségének és erősségének jobb megismerését, az együttműködést, az interakciók sokféleségét. A szervezeti keret preferálta az egyéni és a csoportos munkaformákat, a nyitottságot, a kooperációt, s a szabad mozgást a csoportok között. A csoportokon belüli alacsonyabb osztálylétszám elősegítette a tanulói megnyilvánulások gyakoriságát, a tanítók részéről pedig az egyéni sajátosságok differenciált figyelembevételét, valamint a tanítandó tananyagnak a tanulók sajátosságaihoz igazított folyamatosan történő továbbfejlesztését. Ma már Nyugat-Európa-szerte, a geográfiai okok miatt, új alternatívát jelentenek az összevont osztályos iskolák, akár úgy is fogalmazhatunk, hogy reneszánszukat élik (v.ö. *Bodonyi*, 2012).

Az iskola hatékony működését igazolják az 1916/17-ben az iskolai krónikában olvasható Rottenmanner tanítóról szóló sorok, aki *„az állampolgári nevelésre, önállóságra, kötelességtudásra kívánt nevelni. Fontos az önszabályozás kialakítása és az autonómia, melynek kerete a választott gyermekönkormányzat."* (*Schrittweiser*, é.n. 16. o.).

A másik jellemzője a gyermeki fejlődés sajátosságaihoz való alkalmazkodás, a gyermeki önkibontakoztatás, a gyermeki szabadság, a személyes felelősség kialakítása, az önállóság biztosítása az oktatás során. Az iskola épülete, a tantermek, s tanműhely az organikus építészet jegyeit viselte magán, sőt berendezése maga is ezeket a törekvéseket szolgálta, így a tanterem, a munkaműhely kialakítása a más-más tanulói tevékenységek végzését, a gyermeki fejlődéshez igazodó önállóságot biztosította. A különböző ásványok, kőzetek gyűjtése, rendszerezése Decroly pedagógiai felfogását tükrözi, azt, hogy a tanulókat az iskolában az élet által szükséges az életre felkészíteni (*Vág*, 1974). A munkavégzéshez szükséges eszközök használatának elsajátítása, különböző anyagok (fa, fém, textil) felhasználása, rendbetétele, a kötelességtudás, felelősség fejlesztését szolgálta. A munkához kapcsolódó oktatási koncepció pedig jelentős előfutára Kerschensteiner (1854-1912) munkaiskolájának. Kerschensteiner „A munkaiskola fogalma" (Der Begriff der Arbeitschule) című munkája ugyanis csak 1912-ben jelent meg, rá nem támaszkodhatott Rosegger. Sőt a német munkaiskola másik irányzatának képviselője
Hugo Gaudig (1860-1913) által hirdetett felfogás előfutárának is tekinthető, azaz a pusztán manuális készségek fejlesztésén túl a tanulói öntevékenységre, személyiségformálásra, a testi és szellemi fejlesztés harmóniájára egyaránt tekintettel volt (*Flöter* és *Ritzi*, 2012).

Nagy szerepet szán iskolájában tehát a munkára nevelésnek. Fontos elvként kezeli a gyakorlatiasságot, az életre való felkészítést, a gyermek környezetének ilyen irányú tudatos pedagógiai szempontú megszervezését a munkaműhelyekkel. A reformpedagógia számos elemét felhasználva szervezi meg azt, hogy a növendékekkel megismertesse a termeléssel kapcsolatos különböző kézi munkaformákat.

Az iskolai műhelyoktatással más-más tevékenységre készítette fel a lányokat és a fiúkat. A műhelyben a fiúk a famegmunkálás és az erdészeti tevékenység eszközeit és használatukat ismerték meg, sajátították el, például a gyalulást, illesztést, vésést, esztergálást, hordó-, fazsindely-, szekérkészítést. A lányok a műhelymunka keretei között a fonást, szövést és a gépi varrást sajátították el.

A tanítványok segítségével iskolakertet és méhészetet hoztak létre. (Mindezt 500 koronával Rosegger támogatta.) A kisállattartás céljából kis istállót építettek a tanulókkal közösen.

A hegyen lakó analfabéta felnőtteknek tanfolyamokat indított, az oktatásban a lakosok 33%-a vett részt. Továbbképző kurzusokat is nyitott az erdőgazdálkodás- és mezőgazdaság fejlesztése témakörben a hegyen lakó felnőttek számára. Sokszor kellett a gyermekek érdekében a szülőket meggyőzni a

gyermekeik iskoláztatásának fontosságáról, hasznosságáról, ez is volt az oka annak, hogy a gyerekek nap mint nap egy-egy általuk készített hasznos eszközzel tértek haza (fakanál, kötényke, megmunkált faléc, stb.). Rosegger a tudatos, szorgalmas, pontos, becsületes, hasznos, értékteremtő munkára történő felkészítő pedagógiai tevékenység alapvető fontosságát hangsúlyozta. A tanuló munkájával szemben támasztott követelmények hátterében a gyermekek ismerete és az elérendő célok mérlegelése állt. Mindeközben figyelembe vette a közösség szükségletét, valamint a nemek közötti különbségeket. Egyidejűleg csak olyan munkakör elsajátítására tette alkalmassá a tanulókat, melyre a tágabb és szűkebb közösségben igény fogalmazódott meg. Mindeközben együttműködésre, a közösségi élet megteremtésére, azaz az állampolgári nevelésre is figyelmet fordított.

Gyakorlatias, életközeli, széles tapasztalati és tevékenységi körre támaszkodó, a helyi igényeket kielégítő ismeretekre összpontosított, mindenekelőtt az írás, olvasás, számolás és a gyakorlati ismeretek biztonságos elsajátítására. Praktikus, életre nevelő tantárgyak szerepeltek tehát iskolájában. E folyamatban a felhasznált eszközök széles repertoárt mutattak, s a gyermekeknek mindenekelőtt az eszközök biztonságos kezelését kellett elsajátítaniuk.

A hátrányos helyzetű gyermekek felé a legnagyobb tisztelettel fordult. Saját életéből ismerte a megélt hátrányokat, a hiányokat, s ezek megszüntetésére törekedett. Úgy vélte, hogy a jó iskola visszahat a társadalomra, magára a kulturális életre. Legfontosabb feladatának azt tekintette, hogy szülőhelyének sajátosságait figyelembe vevő, méltányos és inkluzív, jó iskolát alapítson. Rosegger pedagógiai koncepcióját, iskolája gyakorlatát valódi újításként, reformpedagógiai próbálkozásként értékelhetjük, mely a méltányos, inkluzív pedagógia előhírnöke volt.

Az iskola további története

A háború alatt, 1939-1945 között az iskolát bezárták. 1945/46-ban 55 tanulóval indult újra az iskola, megalakult a szülők tanácsadó testülete. Iskolaújságot, „Waldschulzeitung" indítottak a tanulók, melyet maguk írtak és szerkesztettek. Az újság nem csak Stájer-országról adott híradást, hanem más tartományokról is, így nagy érdeklődés kísérte. 1948-ban tanártovábbképzést szerveztek az iskolában, az iskola megújulása témakörben, ekkor a Waldschule történetét és pedagógiai gyakorlatát nagy sikerrel Walter Kandler, az iskola tanára mutatta be. Még ebben az évben Anton Sorge kutatómunkát végzett az iskolában a változatos oktatási formák feltárása, s kitüntetetten a tanulói önszabályozás, a tanulói vita tanulmányozása céljából.

Az iskola egyre több tanulója tanult tovább középfokú intézményekben. Az intézmény az egész tartományban ismertté vált, számos látogatót is fogadott, köztük az oktatási minisztert, a szövetségi elnököt, a kancellárt.

1952-ben elektromos áramot, csatornázást kaptak, új iskolabútorokhoz jutottak.

A megváltozott társadalmi, gazdasági körülmények okán azonban egyre kevesebb tanulója lett az iskolának. Drasztikusan átalakult ugyanis a település, Alpl lakosságának összetétele
(24 % nyugdíjas, 24 % erdei munkás, 24 % bejáró munkás, 20 % vendéglős, és alkalmazott, s csupán 8 % mezőgazdasági munkás). Így 1966/67-ben már csak 4 osztályt működtetett, 1970-ben csupán 11 tanulója volt, 1974/75-ben pedig csak 3 tanuló látogatta, így meg is szűnt az iskola (*Schrittweiser*, é.n.).

Rosegger végakarata szerint az épület Krieglach közösségé lett, de csak tanítási célokra használható. Így vált napjainkra emlékhellyé.

Rosegger recepciós hatása Magyarországon

Magyarországi recepciója szűk körű, műveinek lefordítása esetleges, kis körben mozgó. Életében munkáiból alig jelent meg magyar fordítás. Petike címmel Kőrösi Henrik 1904-ben magyarította elbeszélőkötetét. Bodrogi Lajos 1913-ben „A csuda-mód megmentett jágerhöz" címmel fordította le Rosegger egyik novelláját. Foerster Frigyes (1913) Iskola és jellem című könyvének „Tekintély, mint az engedelmesség elve" fejezetében teljes félreértéssel Rosegger autoriter elveire hivatkozik. Karácsony Sándor (1990) Mikszáth nyelvezetét és szókincsét Roseggeréhez hasonlítja. Pomogács Béla (1997) Erdélyiség és európaiság. Az erdélyiség vonatkozási pontjai című esszéjében Roseggert a népszerű szellemtudományok („Landschaftstheorie", „Heimatdichtung", „régionalisme") képviselői között említi, mint a vidék ábrázolóját, a tájegységi „néplélek" megismertetőjét. Tandori Dezső Hegyikristály címmel fordította le, s jelentette meg magyarul P. Rosegger Karácsony éjszaka című elbeszélését
Adalbert Stifter Hegyikristály művével együtt.

Kovács Henriette (2014) történelmi PhD dolgozatában „Die Waffen nieder" (Le a fegyverekkel). Békemozgalmak Austria-Magyarországon a 19-20. század fordulóján, mint a békéért érvelők között említi a nevét.

Pedagógiai törekvéseire nincs utalás a hazai neveléstörténeti munkákban. A 19. század végén a hivatalos magyar pedagógia nem preferálta a pedagógiai újító, reform szellemet
(*Németh*, 2008). A hazai pedagógiai gondolkodás és a gyakorlat, bár német orientáltságú volt, mégsem fogadta be még hivatkozási szinten sem P. Roseggert a kialakult kánonba.

Pedagógiai elképzelései, elvei napjainkban számos Peter Rosegger nevét viselő németországi és ausztriai iskolákban tovább élnek. Így többek között Gärtringenben, Wiesbaden-Ingstadtban, Reutlingenben, Berlinben, Radebeulban, ahol egész napos iskolát működtetnek, a különböző tanulói személyiséghez igazodó fejlesztést, szabad munkát, csoport és projektmunkát, nagyobb oktatási blokkokat, önálló tanulói munkát folytatnak Rosegger szellemiségének

megfelelően.

Emléke elevenen él Ausztriában, Stájer tartományban maradandó nyomai vannak. Művei nem veszítettek jelentőségükből, emlékeztetnek arra, hogy régen milyen körülmények között nőttek fel a gyerekek. Már halála évében, 1918-ban bélyeg viselte arcmását, 1968-ban ezüst emlékérmet adtak ki képmásával, 1969-ben arcképe rákerült a 25 Schillinges érmére, számos helyen szobrot állítottak tiszteletére, s utcanevek őrzik emlékét.

Felhasznált irodalom

Bassola Zoltán (1937): *Decroly pedagógiai rendszere.* Fischer Lajos Nyomda. Budapest.

Bodonyi Edit (2012): *Modern alternatív iskolák.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 25-31.

Bodrogi Lajos (ford.) (1913): „A csuda-mód megmentett jágerhöz" *Budapesti Szemle,* **41.** 156. köt. 444. sz. 429-449.

Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata. Pedagógiai források.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Encyclopaedia Britanica (1911) 11. 29. Volumen. Eleventh Edition, London.

Durkheim, Emilé (1980): *Nevelés és szociológia. Pedagógiai Források.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Dombi Alice (2002): Gyermekkép-értelmezések a 19-20. század fordulóján. *Iskolakultúra,* **12.** 3. sz. 39-46.

Dworetzky, J.P. (1988): *Psychology.* Third Edition, St. Paul, New York, Los Angeles, San Francisco.

Farkas, R. (2013, szerk.): *Rosegger für uns. Zeitloses und Aktuelles aus seiner Zeitschrift „Heimgarten".* Verlag für Sammler, Graz

Flöter. J. és Ritzi, C. (2012, szerk.): *Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellung und Dokumenten.* Klinghardt. Bad Heilbrunn.

Foerster Frigyes (1913): *Iskola és jellem.* Lampert-Z. Könyvkereskedés, Budapest.

Gazda István (2000): *Magyar tudománytörténet.* Magyar Tudománytörténeti Intézet, Piliscsaba.

Gróz Andrea (2007): *A pedagógus-gyerek kapcsolat alakulása a dualizmus korában, tanítóképzős pedagógiai szakkönyvek tükrében.* PhD Dolgozat ELTE PPK (Kézirat).

Guisinger, S. és Blatt, S.J. (2003): Individualitás és kapcsolódás. In: V. Komlósi Annamária ésNagy János (szerk.): *Énelméletek: személyiség és egészség.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 176-194.

Gyáni Gábor (2003): *Posztmodern kánon.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hall, G.S. (1974): *Az amerikai iskoláról.* Pedagógiai Források és Tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest.

Just, T.: Die Nachlasse und Privat- und Familienarchive im Haus-, Hof- und Staatarchiv.`http://www.oesta.gr.at/`, 2017. május10.

Kappstein, T. (1904): *Peter Rosegger ein Charakterbild.* Verlag von Greiner undPfeffer, Stuttgart.

Karácsony Sándor (1990): A cinikus Mikszáth – „A magyar észjárás" című mű ismertetése. *Magyar filozófiai szemle*, **34.** 3-4. sz. 212-356.Kerschensteiner, G. (1972): *A munkaiskola fogalma.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozári Mónika (2009): *A dualizmus kora 1867-1914.* Magyarország történelme 16. kötete. Kossuth Kiadó, Budapest.

Kovács Henriette (2014): *Die Waffen nieder" (Le a fegyverekkel). Békemozgalmak Austria-Magyarországon a 19-20. század fordulóján*PhD disszertáció, ELTE BTK.

Kőrösi Henrik (1900): *Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira.* Lampert Róbert Császári és Királyi Könyvkereskedés, Budapest.

Kőrössy Judit (2006): *Gyerekek-ahogy a felnőttek látják őket. Vélekedések a gyermek természetéről és fejlődéséről.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Lietz, Hermann (1970): Die deutsche Landerziehungsheime. In: Lassahn, Rudolf (szerk): Hermann Lietz. *Schulreform durch Neugründung.* Paderborn. .

Mann Miklós. (szerk, 1987): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Nadler, J. (1951): *Literaturgeschichte Östereiches.* Salzburg.

Nagl, J.W., Zidler, J. és Castle, E. (1914): *Deutsche-Östereichische Literaturgeschichte. Ein handbuch zur Geschichte der deutschen Dichtung in Östereich –Ungarn.* Wien.

Nagy Andrea és Németh András (2017): Az osztrák-német életreform-törekvések magyar recepciója a szentendrei Bubán-kolónia és az *Életreform* című folyóirat példája alapján. In: Németh András és Vincze Beatrix (szerk.): *Továbbélő utópiák, magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások.*

Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Németh András ésEhrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődése. Osiris Kiadó,* Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problématörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra,* **18.** 9-10. sz. 3-10. o.

Németh András (2017): Főbb tudományelméleti irányzatok, kutatási eredményeik és hatásuk nemzetközi és hazai neveléstudomány-tudománytörténeti kutatásokra In: Németh András, Bíró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 9-81.

Németh András (szerk, 2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok.* Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András, Mikonya György és Ehrenhard Skiera (szerk, 2005): *Életreform és reformpedagógia-nemzetközi törekvések magyar recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Osterreichischen Staatsarchiv Vergangenheit für die Zukunft bewahren. `http://www.oesta.gr.at/`, 2017. július 10

Pestalozzi, J. H. (1959): *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit? Pestalozzi Válogatott Művei II.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Philipoff, E. (1994): *Dichter der verlorenen Scholle.*, Styria Verlag, Graz-Wien-Köln

Pomogács Béla (1997): *Erdélyiség és európaiság. Az erdélyiség vonatkozási pontjai.* `lhttp://www.forrasfolyoirat.hu/`, 2017. május 25.

Prondczynsky, A. (2001): Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegung, soziale und pädagogische Discurse in Österreich und Deutschland zwissen 1890 und 1938 In: Horn, K.P., Németh, A., Pukanszky, B. és Tenorth, H-E. (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa.* Osiris Kiadó, Budapest. 230-253.

Pukánszky Béla (2002): Gyermeküket tanító apák. *Iskolakultúra,* **12.** 3. sz. 5-15.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia.* ELTE Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.

Rines, G. E. (szerk, 1920): *"Rosegger, Peter" Encyclopedia Americana Lieber.* `https://archive.org/search.php?query=Rosegger%20Peter`

Ropoly László (2000): A tudomány a „szociális-élet-világban". A tudományfilozófia hermeneutikai és szociálkonstruktivista szemléletmódjának összevetése. *Replika*, 41-42. sz. 125-138.

Rosegger Péter (1904): *Petike.* Ford. Kőrősi Henrik, Szent-István-Társulat Kiadása, Budapest.

Rosegger, Peter (1979): *Als ich noch Waldbauernbub war.* Akademie-Verlag, Berlin.

Rosegger, Peter (1882): *Die Aelper in ihren Wald und Dorftypen geschildert.* Hartleben[201B?]s Verlag.

Rosegger, Peter (1892): *Allerlei Menschliches.* Staackmann Verlag, Wien-Pest-Leipzig.

Rosegger, Peter (1894): Sontagschule.

Rosegger, Peter(1907): *Der Adlerwirt von Kirchbrunn (eine Dorfgeschicte).* Der Deutschen Dichter-Gedachtnis-Stiftung Verlag, Hamburg.

Rosegger, Peter (2011): *Ausgewälte Schriften. Das Buch der Novellen*. Erste Band. Softcrover, Nalen Press.

Rosegger, Peter (1993): *Lebens-Bechreibung und Die Schriften des Waldschulmeisters.* Rezidens Verlag, Hardcrover.

Rosegger, Peter (1877): *Waldheimat.* Projekt Gutenberg-DE Hille und Partner, Hamburg.

Rosegger, Peter (2003): *Die Schrieften des Waldschulmeisters.* StaackemannVerlag, Leipzig. http://www.deutscestextarchiv.de/rosegger_waldschulmeister_3003 (2017. augusztus 23.)

Rosegger, Peter (1944): *Aus dem Heimatgarten.* Leykam Verlag, Graz. https://translat.googleusercontent.com/translate_c?depth=1\T1\textsectionhl=hu\T1\textsectionprev=search\T1\textsectionrurl=t (2017. augusztus 23.)

Schrittweiser, R. (é.n.): *Peter Rosegger – Waldschule in Krieglach/Alp.* Marktgemeide, Kindberg-Kriglach.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkor-történeti kutatásokban. (1868-1890). Gyermekkép Magyarországon.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban (1890-1906). *Iskolakultúra,* **12.** 3. sz. 33-38.

Szabó Miklós (1987): *A pedagógus Tolsztoj.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szász Ferenc (1976): Az induló Nyugat és az osztrák irodalom. *Helikon,* **22.** 2-3. sz. 257-258.

Szász Ferenc (2005): Budapest és Bécs irodalmi élete a századfordulón. *Irodalmi Közlemények,* **CIX.** 2-3. sz. 272-286.

Tandori Dezső (2005): *Hegyikristály.* Eri Kiadó, Budapest. Universalmuseum Johanneum Graz, Österreich.

Vág Ottó (szerk. 1974): *Graunville Stanley Holl: Az amerikai iskoláról.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Vajda György Mihály (1959): Osztrák irodalom magyar szemmel. *Világirodalmi figyelő,* **V.** 2. sz. 154-167.

Wagner, Karl (1991): *Öffentlichkeit der Provinzliteratur. Der Volksschriftsteller Peter Rosegger Studiea und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur. 36.* Niemeyer, Tübingen.

Wagner, K., Kaiser, M., Micjler, W, Bruck és O. Zinten, C. (2003): *Peter Rosegger-Heckenast Gustav Briefwechsel.* (Literarurgeschichte in Studien und Quellen Band 6.) Böhlau Verlag, Wien-Köln-Weimar. Zöllner, E. (1979): *Geschichte Österreichs von den Anfängen bis zur Gegenwart.* 6. Auf. Verlag für Geschichte und Politik, Wien. 427-442.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 55–67. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.4

A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények

Fizel Natasa

SZTE JGYPK

Az elmúlt évtizedekben a különböző szakmák hivatássá válása, professzionalizációja, intézményesülése számos területen került a kutatások célkeresztjébe. Ahhoz, hogy a professzionalizáció folyamatát megértsük, ismernünk kell azokat a gazdasági, társadalmi, és az ezekkel párhuzamosan megjelenő politikai változásokat amelyek a tradicionális szakmák mellett a modern foglalkozások kialakulásához vezettek. Egy szakma hivatássá válásának folyamatáról való gondolkodás nem új keletű, már a 20. század első felében is több gondolkodó - Durkheim, Weber vagy Marx - nyomán elmélkedett Bourdieu az állam szerepéről a szakmásodás folyamatában, Foucault a tudáskonstrukció oldaláról közelített a kérdéshez, míg Tenorth a szakmai tudás dimenziót vázolta fel. Angolszász területeken is számtalan elmélet született a professzionalizációról, pl. Harold L. Wilensky vagy Andrew Abbott elmélete. Jelen tanulmányban a professzionalizáció fogalmának bemutatása mellett a a hazai professzionalizáció-kutatások felvázolására, és kiemelten a pedagógusprofesszió-kutatásra helyeztem a hangsúlyt.

Kulcsszavak: professzionalizáció, szakmásodás, pedagógusprofesszió

Bevezetés

Jelen tanulmányom célja, hogy világos képet fessek a professzionalizáció fogalmának eredetéről, megjelenésének okairól, a szakmásodás és a professzionalizáció, mint definíciók jelentéskülönbségéről, valamint a szakmák kialakulásának megközelítési módjairól. Munkám célja bemutatni – mások mellett – Bourdieu gondolatait az állam szerepéről a szakmásodási folyamatban, Foucault elképzeléseit egy adott terület tudáskonstrukciós folyamatáról, illetve Tenorth elméletét a szakmai tudás dimenzióiról. Teszem ezt elsősorban Németh András a tárgykörben született tudományos munkásságának feldolgozásával, egyfajta összegzést nyújtva az általa a 2000 és 2013 között publikált tizenegy munka – könyv, könyvfejezet, tanulmány – fő gondolatairól. Tanulmányom második részében az angolszász professziódiskurzus rövid bemutatása után a professziókutatás,

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 55–67. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.4

és kiemelten a pedagógusprofesszió-kutatásának hazai trendjeit vázolom fel kiegészítve egy a témában megjelent műveket felsoroló szakirodalmi áttekintéssel.

A professzionalizáció fogalma

A felvilágosodás hatására a társadalom minden területén megerősödött az egyén feletti társadalmi kontroll. Ez a hatás természetesen az oktatásügyet, az iskolarendszert is nagymértékben érintette. A 18. századi ipari forradalom következtében jelentkező, a kapitalizmusra jellemző modern teljesítménykényszer megjelenésével a kialakuló modern társadalomban a születési előjogokat mindinkább a szabad foglalkozásválasztás, a megszerzett tudásra épülő karrier váltotta fel. A tudás – részben az új találmányoknak, urbanizációnak, politikai változásoknak köszönhetően – gyorsan differenciálódott, így a szaktudás megszerzésére a társadalmi igény folyamatosan nőtt. Lépésről lépésre alakultak ki az egyes európai értelmiségi hivatások sajátos formái. Az angol szakirodalom a magasan képzett hivatalnok elit fejlődési sajátosságait elemezve vezette be a szakmásodás, majd a tevékenységkör hivatássá válásának leírására a professzionalizáció fogalmát. A folyamat elemzése során egyrészt a szakma létszámának növekedése, másrészt a szakmai végzettség megszerzésének módja, követelménye, valamint érdekérvényesítő képessége került a kutatók fókuszába (*Németh*, 2008b. 91. o; *Németh*, 2003. 55. o.).

Németh András a szakmásodás és a professzionalizáció fogalmát az alábbiak szerint választja ketté: *„A professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (…) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg"* (*Németh*, 2013. 101. o.).

A modern társadalomra jellemző szakmák kialakulását három különböző elméleti megközelítésben vizsgálhatjuk. A funkcionalista elemzések a szakmák szervezeti felépítését és annak változását vizsgálják, központi fogalmuk a hatalom, céljuk annak megállapítása, hogy a szervezetben elfoglalt hely milyen előnyöket, kiváltságokat jelent az azt betöltők számára, illetve milyen hátrányokat azok számára, akik ezeket a pozíciókat nem érik el. A funkcionalista megközelítés hiányossága, hogy nem vizsgálja a szakmává válás mikrofolyamatait (*Németh*, 2008b. 87. o.). A második, a konstruktivista megközelítésben a szakmává válás tulajdonképpen egy tudományosan rendezett tudásanyag létrehozása, amely segít a gyakorlati problémák megoldásában, lehetővé teszi az összegyűjtött tudásanyag átadását, valamint kutatás keretében bővíthető. A tudásbázis létrehozásának fontossága az előbbieken túl abban is áll, hogy segít az adott szakma identitásának kialakulásában (*Németh*, 2008b. 87. o.; *Németh*,

2013. 102. o.).

A professzionalizációs folyamatok harmadik iránya már nem elégszik meg a szakmák létrejöttének intézményi és hatalmi összetevőinek vizsgálatával, hanem *„a valóság újradefiniálása során kialakuló tudás új kognitív struktúráinak feltárására is törekszik. Abból a feltételezésből indul ki, hogy egy modern szakma kialakulása egyben mindazon dolgok újrarendezését is jelenti, amely láthatóvá, tudhatóvá és elmondhatóvá tehetők"* (*Németh*, 2008b. 87. o.).

Egy szakma kialakulása és professzióvá érése azonban nem feltétlenül lineáris, magától értetődő folyamat. Az állam szerepe az iskolarendszer folyamatainak alakításában sok esetben egy adott szakma professzionalizációjára is döntő hatással lehet. Pierre Bourdieu (2002) véleménye szerint, akinek elméleteiben keveredik Weber, Marx, Durkheim és a francia strukturalizmus hatása, a társadalmi szereplők háromféle tőkével rendelkezhetnek: pénz-, kulturális és szociális tőkével. A kulturális tőke maga a műveltség, a szociális tőke pedig az egyén által birtokolt kapcsolatrendszer. Bourdieu szerint a társadalmi hierarchia csúcsának eléréséhez erre a három tőketípusra van szükség. Véleménye szerint az iskolák csak látszólag válogatják ki a legtehetségesebb és legszorgalmasabb tanulókat, valójában rejtetten kijelölik a tanulók helyét a társadalomban, és látszólag objektív követelményeikkel meggyőzik a diákokat arról, hogy az iskolai eredményeik őket predesztinálják. Rámutat arra, hogy az iskolai elvárások között gyakorta találunk olyanokat, amelyeket a privilegizáltabb családok gyerekei otthonról hoznak, míg a hátrányos helyzetűek semmiképpen sem sajátíthatják el az iskolában. Az iskolák tehát rejtett társadalmi diszkriminációt érvényesítenek, azaz újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az egyes társadalmi osztályok különleges életmódjukkal, különleges szabadidős tevékenységeikkel és ízlésükkel önmagukat definiálják, és különítik el magukat másoktól. A mindennapi élet ezen elemeit Bourdieu a praxis fogalmában foglalja össze. Ennek hátterében áll az egész társadalmi élettel és kultúrával szembeni következetes attitűd. Ez utóbbit nevezi Bourdieu habitusnak. Ez jellemzi és definiálja a különböző társadalmi osztályokat. Az életmód tehát nemcsak tükrözi, hanem alakítja is a társadalmi struktúrát. Ezek az elkülönülő csoportok lehetnek az egyes szakmák képviselői is (*Andorka*, 2003. 81–82; 381–382; 468–469. o.).

„A habitus mint elkülönült és megkülönböztető gyakorlatokat generáló alapelv határozza meg például az egyes csoportok fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. A habitus implicit módon magába foglalja a különböző besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerező elveit is. Bourdieu szerint a birtokolt javak és kinyilvánított vélemények különbségei, amennyiben azokat a fenti társadalmi szemléleti kategóriákon és osztályozási elveken át észlelik, szimbolikus különbséggé válnak, így önálló nyelvet hoznak létre. Ezek a nyelvi sajátosságok megjelennek a különböző kulturális alkotások (képzőművészet, irodalom, tudomány) „mű-alkotásaiban", azok különböző szövegeiben is. Ennek megragadásához Bourdieu a strukturalista hermeneutika megközelítésmódját tartja a legalkalmasabbnak, amely a kulturális alkotásokat (a nyelvet, a mítoszokat és ebből következően a műal-

kotásokat) strukturáló szubjektum nélküli strukturált struktúrákként kezeli. Miként Saussure a nyelv esetében kimutatta, ezek egyben sajátos történeti képződmények, és ekként kell azokat megfejteni, anélkül, hogy tekintetbe vennénk az alkotás létrejöttének vagy létrehozóinak gazdasági és társadalmi körülményeit" (*Németh*, 2008b. 89–90. o.).

Az elmúlt években a pedagógiai tudáskonstrukciós folyamatok elemzéséhez leggyakrabban felhasznált elméleti koncepciók Bourdieu kortársa, Michel Foucault munkásságára vezethetők vissza. Foucault nyomán abból az előfeltevésből kell kiindulnunk, hogy *„a modern szakma kialakulása egyben az azzal összefüggésbe hozható, látható, tudható és elmondható dolgok elrendezését is jelenti"* (*Heidenreich*, 1999. 46. o., idézi *Németh*, 2013. 103. o.). Foucault szerint a tudományos beszéd három egymást követő szintre tagolódik. Az episztemiológiai szinten tisztázásra kerülnek a téma alapfogalmai. Ebben a stádiumban a diskurzus már *„igényt tart (…) igazságellenőrzési és koherencianormák érvényesítésére, továbbá a tudással szemben uralkodó funkciót tölt be"* (*Foucault*, 2001. 239. o., idézi *Németh*, 2013. 103. o.). A következő szint a tudományos küszöb átlépése után következik, ekkor történik meg a tudományos diskurzus keretében az alapfogalmak további pontosítása. A harmadik, a formációs küszöb átlépése után *„a tudományos beszéd a maga részéről képessé válik a számára szükséges axiómák, az általa használt elemek, és az általa legitimnek elismert propozicionális szerkezetek és az általa elfogadott átalakulások definiálására, amikor ily módon önmagából ki tudja bontani az általa alkotott formális épületet"* (*Foucault*, 2001. 239. o., idézi *Németh*, 2013. 103. o.).

Foucault életművében gyakran ostorozza az oktatási rendszert, alábbi soraiban, mint a „diskurzus", a megszólalás lehetőségét, vagy mint a normalizáló hatalom végrehajtóját írja le: *„Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint mindabban, amit lehetővé tesz, és amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár"* (*Foucault*, 1998. 62. o.).

Foucault és Bourdieu véleményében tehát közös az a pont, amely szerint az iskola nem objektív, nem a teljesítményt méri, nem ad egyenlő esélyeket a gyermekek számára a felemelkedésre. Igyekszik ugyan fenntartani a jogszerűség és az egyenlőség látszatát, de valójában részben a társadalmi státusz rekrutálását végzi (Bourdieu), részben állami szinten határozza meg azt a tudásanyagot, amelyet az egyes társadalmi csoportok számára elérhetővé tesz (Foucault). Így – is – befolyásolva az egyes szakmák kialakulását, szakmásodásuk, professzionalizációjuk lehetőségeit.

Tenorth egyetért Foucault-val abban, hogy a szakma feladata az, hogy autonóm módon meghatározza saját feladatait. *„Tenorth (1999. 439–460. o.) a szakmai tudás három dimenzióját különíti el: (1) szakmai hierarchia: az adott szakmai csoport státuszának elismertsége, elfogadottsága, a pedagógusszakmák rangsorában betöltött helye; (2) szakmai éthosz: szakmai felelősség mint a legitimáció fontos érzelmi eleme, ami*

rákérdez a pedagógiai munka értelmére; (3) szakmaikompetencia-tartalmak: a szakmai képzés során habitualizálni kívánt, az eredményes munkavégzéshez szükséges speciális felkészültség, illetve a szakmai munka gyakorlása során elvárt tudás" (*Németh*, 2013. 113. o.).

A professziódiskurzus, a professziókutatás hazai trendjei

A professzió, mint társadalmi jelenség kialakulásának, sajátosságainak vizsgálata nem új kutatási terület. Szinte minden társadalomtudományi irányzat foglalkozott a kérdéssel: egy adott tudásanyag hogyan határozza meg az azzal rendelkező társadalmi csoport helyét és a hatalommal való viszonyát?

Emilé Durkheim A társadalmi munkamegosztásról (1893) című művében már részletesen írt a szakmai közösségek fontosságáról, majd a 20. század első felében többek között az angol Richard Henry Tawney és honfitársa, Thomas Humphrey Marshall, valamint az amerikai Talcott Parsons (1939), a szociológia strukturalista-funkcionalista paradigmájának vezéralakja is ebben a szellemben vizsgálták a professzió jelentőségét a modern társadalom kialakulásában.

A professzió vizsgálata az 1930-as években új metódusokkal bővült, amikor az angol Alexander Carr-Saunders és Paul Alexander Wilson 24 szakmaterület szervezeteit vizsgálva gyűjtötte össze a szakmák és a professziók közötti megkülönböztető jegyeket. Pierre Bourdieu kezdetben oktatásszociológiával foglalkozott, majd érdeklődése a társadalmi pozíció reprodukciójának vizsgálata felé fordult, amely kutatás során bevezette a társadalmilag determinált praxis és habitus fogalmát. Michel Foucault (1969) a tudás és hatalom viszonyát, a tudáskonstrukciós folyamatokat, valamint a szervezetek fizikai tulajdonságait vizsgálta (1971). Geoffrey Millerson (1964) az „igazinak tartott" professziók jegyeit vizsgálta, és ezekből attribútumlistát készített. Az amerikai Harold L. Wilensky, a szekvenciamodell megalkotója a professzióvá válás folyamatát fejlődési stációk egymásra következésének látta, és véleménye szerint ezek a lépcsőfokok szükségszerűen követik egymást. Az elmélet kritikusai – Andrew Abbott (1988) és Terence James Johnson (1972) azonban azzal érveltek, hogy Wilensky eredményei a brit szakmák esetében nem működnek, és ennek oka az állami szerepvállalás erejének mértékében rejlik. A félprofesszió kategóriát a német származású, Amerikában élő Amitai Etzioni (1969) alkotta meg, de a semi-professszió diskurzusának másik fontos alakja, William Goode írta le, hogy a szűk értelemben vett professzió két központi eleme a rendszerezett absztrakt tudás és az elkötelezett szakmai magatartás. Az 1970-es években a korábbi ideáltipikus modelleket felváltotta a hatalomközpontú megközelítés, amely a folyamat lényegének a szakmai csoportok érdekérvényesítő törekvését látta. Larson Max Weber rétegződési elméletére támaszkodva a professzionalizáció céljának a jövedelemmaximálást és a társadalmi presztízs megszerzését tekintette. Frank Parkin (1979) neoweberiánus megközelítésben a domináns és az alávetett professziók által alkalmazható stratégiákat vizsgálta (vö. *Kleisz*, 2002.

28–42. o.).

A hazai professziókutatások elsődlegesen napjaink, illetve a közelmúlt professzionalizációs folyamatait vizsgálják. A hagyományos professziók közül jelen van a jogászprofesszióra irányuló kutatási irány (*Pekár*, 2002; *Fónai*, *Barta*, *Gyüre* és *Pénzes*, 2014) – ahol a történeti dimenzió is megjelenik –, illetve az orvosi (*Molnár*, *Csabai* és *Csörsz*, 2003; *Simon*, 2010) és gyógyszerészi (*Magos*, 2010) professzió kutatása. A segítő szakmák professziójának vizsgálatáról 2002-ben doktori disszertáció is született *Kozma Judit* tollából, majd szintén ezt a területet a pedagógusprofesszióval összehasonlítva vizsgálta *Nagy Krisztina* (2009). Természetesen több szociológiai kutatás is foglalkozott az elmúlt években a professzionalizációval. Irányultak kutatások magára a szociológusprofesszióra (*Ruszák*, 2013) és a szervezetfejlesztésre, mint a nonprofit szféra egyik új szakmájára (*Dobrai* és *Farkas*, 2014), ugyanakkor több tanulmány született a humánerőforrás-vizsgálatok területén is. A tanácsadó munkakört, mint professziót vizsgálta *Lovász Etelka* és *Batáriné Tanics Erzsébet* (2003), majd az ún. munkahelyi jól-lét kutatások (*Hervainé Szabó* és *Folmeg*, 2015) a támogató munkahelyi légkör és a professzió kapcsolatát helyezték fókuszba. A politikus mint hivatás vizsgálata *Cieger András* (2010) nevéhez köthető, az újságírók és szerkesztők szakmásodásának folyamatairól *Döbör András* (2018) munkája számol be. Fontos megemlíteni *Kleisz Teréz* (2000, 2002) összefoglaló munkáit, amelyek elsősorban az angolszász világ kutatási eredményeinek közvetítésében játszanak fontos szerepet. Mindezen területek mellett azonban legnagyobb súllyal napjainkban a pedagógusprofessziókra irányuló, a jelen, illetve a múlt dimenziójára egyaránt vonatkozó kutatások vannak jelen.

A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények

Az 1868-as népoktatási törvény következtében kibontakozó modern magyar közoktatási rendszer duális rendszerré alakult. A két pólus, az alsóbb iskolák (népiskolák) tanítói és a felsőbb iskolák (elitiskolák) tanárai két különböző pedagógiai kultúrát, két különböző elméleti és gyakorlati szinten is megfogalmazott pedagógiai szakmai tudásanyagot hoztak létre. Ez a folyamat természetesen illeszkedett az Európa különböző régióiban már a 18. század végétől zajló változásokba, amelyek során – hazánkat évtizedekkel megelőzve – kontinensszerte kialakultak a duális közoktatási rendszerek, és vált a pedagógia – alanyi jogon – tudománnyá.

„Az iskolarendszer ebben az időben kiteljesedő differenciálódása egyben a hatékony tömegoktatás intézményi feltételeinek, továbbá módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezte. Ekkor váltak széles körben elfogadottá azok a didaktikai-metodikai és iskolaszervezési formák – például az évfolyamosztály, az életkori szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, a tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási

tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, a felelés, a tananyag kívülről történő megtanulása, az új tantárgyi tartalmak tanulók által történő gyakorlása, az ismeretek és a megkövetelt teljesítmény szintjének tanárok által történő felülvizsgálata, az ismeretek és készségek osztályozással történő értékelése és ennek alapján a tanulók meghatározott teljesítményhierarchiába történő betagolása – amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában" (*Németh*, 2003. 54–55. o.).

Németh András tanulmányaiban részletesen vizsgálja a tanári, tanítói szerep kialakulását, szakmává, professzióvá válását. Kutatásai eredményeként három szakaszt különít el. Az első, az ún. „kvázi-professziós" szakasz Mária Terézia tanügyi reformjáig tartott. Ebben a korszakban a tanárság a papi tevékenységet megelőző „ugródeszka", így alacsony presztízsű, ideiglenes feladat volt. Az 1777-es Ratio Educationis, az egységes állami oktatási rendszer kialakulás után, amit Németh „szemi-professziós" szakasznak nevez, már megjelentek a tanári szakma kialakulásának első lépcsőfokai, az egyre inkább elkülönülő képzés, és tananyagtartalom meghatározása, valamint a vizsgák általi kiválasztás. A harmadik szakasz, a tényleges professzionalizáció eredményeként a 19. századtól kezdődően kialakulnak a magasan iskolázott, szakértelmiségi csoportok.

„A korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelés feladatait azért kell az államnak átvennie, mert a szülők nem mindig teljesítik kellő felelősséggel a hagyományosan a család feladatát jelentő nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeiket. Ez leginkább az alsóbb néprétegekhez tartozó családokra jellemző, míg a polgárok képesek arra, hogy magas szintű műveltséget biztosítsanak gyermekeiknek. Az eltérő szülői hozzáállásból adódóan, különböző módon, az egyik esetben kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével, egymástól elkülönülő szervezeti keretben felépülő iskolák, és egymástól eltérő módon kiképzett szakemberek segítségével lehet hatékonyan biztosítani az optimális feltételeket" (*Németh*, 2005b. 22–23. o.).

A fenti gondolatmenetet követve az iskolák rendszere tehát a 18. század utolsó harmadától kezdődően mind vertikálisan, mind horizontálisan folyamatosan bővült, strukturálódott, és ebből fakadóan a pedagógusszakma is fokozatosan távolodott a papi, lelkészi hivatástól, és önálló szakmává lépett elő. Az intézményesülési folyamat fontos eleme volt az új szaktudás – a pedagógusmesterségtudás – megkonstruálása, valamint a szakma öndefiníciója, *„melynek során annak művelői megteremtik identitásuk szimbolikus és tárgyi világait, tereit és tudástartalmait. (. . .) Ebben a szimbolikus szakmai térben a tudástartalmak változásainak alapvető jellemzője lesz a folyamatos »szakszerűsödés«, ami a pedagógusok szakmai feladatainak a kialakuló szakma szempontjai által determinált újraértelmezését is jelenti"* (*Németh*, 2013. 101. o.).

A szakmai térben folyó, egyre differenciáltabb tevékenységnek tehát ki kellett jelölni a legfontosabb szereplőit, valamint azokat a tulajdonságokat, amelyekkel az egyes szereplőknek rendelkezniük kell. A hatékony szakma előfeltétele ugyanis, hogy meghatározzuk, mi az elfogadott, normális viselkedés, és mi abnormális. Ezek meghatározása után kellett kijelölni a szakmai feladatokat,

az ún. munkarituálékat, amelyekkel kölcsönhatásban a szakma társadalmi presztízse is meghatározásra került a társadalom által (*Németh*, 2013. 108–113. o.).

Az európai közoktatási rendszerek tehát egyre nagyobb számban vonták be a diákokat, és a különböző típusú iskolák módszertani igényei is egyre sokszínűbbekké váltak. Az 1860-as évektől kezdődően Johann Friedrich Herbart tanítványai, Tuiskon Ziller és Wilhelm Rein a mester által kidolgozott pedagógia-rendszert igyekeztek egy koherens, tudományosan megalapozott, az új igényekkel összhangban álló struktúrává továbbfejleszteni. Herbart hatása azonban már az 1849-ben kiadott Organisationsentwurfban is tetten érhető. Herbart a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére, illetve a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett, így filozófiája a matematika és a természettudományok felértékeléséhez vezetett, a latin és a filozófia háttérbe szorult (*Németh*, 2000. 191–196. o.; *Németh*, 2003. 61. o.).

A népoktatás expanziójával párhuzamosan a pedagógusok száma is jelentős mértékben emelkedett. Szaktudásuk növekedésével egyidejűleg a társadalom egyre inkább elismerte a tevékenységüket. Más pedagóguscsoportoktól való elkülönülésük, ugyanakkor szakmai összetartozásuk kinyilvánításaként hozták létre saját érdekeik képviseletében és védelmében szakmai szervezeteiket, egyesületeiket, folyóirataikat. Ezzel újabb lépéseket tettek a professzióvá válás útján.

Hazánkban a pedagógusmesterség minden szintjén 1868-tól kezdődően évről évre egyre konkrétabban meghatározásra kerültek a tanítói munka szabályai, a képesítési eljárások, az alkalmazás feltételei, a pedagógusok bérezése és segélyezése. A Bárczi-féle nagyszabású urbanizációs reform idején (1906–1918) az oktatásügy innovációjában nagy szerepet játszott a hazai néptanítói elit pedagógiai mozgalma, a gyermektanulmány. 1906-ban *Nagy László* és munkatársai létrehozták a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, és 1907-től megjelent a társaság önálló folyóirata, *A Gyermek,* majd ugyanebben az évben napvilágot látott a *Népművelés* című folyóirat első száma is. *„A Néptanítók Enciklopédiája a magyar néptanítók szakmai öndefiníciós folyamatának emblematikus alkotása"* (*Németh*, 2008b. 110. o.).

Az 1990-es évek óta jelentős szerepet kapott a neveléstudományi, és ezen belül is elsősorban a neveléstörténeti kutatások területén a különböző pedagóguscsoportok professziójának vizsgálata. A kutatások a pedagógustársadalom vertikális metszetének majd egészére kiterjedtek, és történeti dimenzióba helyezve az eredmények lehetővé tették a különböző szinteken megvalósuló pedagógusprofessziók összehasonlítását. A vizsgálatok mind a népiskolai tanítók, mind a középiskolai tanárság szakmásodására, illetve professzionalizációjára kiterjedtek, és külön vizsgálatok tárgyát képezte maga a tudományterület, a neveléstudomány professzionalizációja, valamint számtalan kutatás irányult és irányul a neveléstörténet történetére napjainkban is. A 2000-es években zajló kutatásokat kimerítően összegezte tanulmányában Nagy Péter Tibor (2011).

A népiskolai tanítók képzésének vizsgálatával *Donáth Péter* (2008a; 2008b) tanulmányaiban és doktori értekezésében foglalkozott, valamint *Szabolcs Éva* (2003), *Vincze Tamás* (2003) és *Hegedűs Judit* (2003) kutatási eredményeit is megismerhettük ebben a témában. A tanítók létviszonyainak bemutatásával *Baska Gabriella*, *Nagy Mária* és Szabolcs Éva (*Baska*, *Nagy* és *Szabolcs*, 2001), mozgalmaikkal *Kelemen Elemér* (2004a, 2004b) foglalkozott. A néptanítói professzió alakulása fellehető a korabeli neveléstankönyvek, és a pedagógiai sajtó tanítóképének vizsgálata során, ebben a témában *Nóbik Attila* disszertációját és publikációit fontos megemlíteni (2006, 2010, 2014).

A polgári iskolai tanítóság-tanárság képzésének témájában Karády Viktor és Valter Csilla kismonográfiája (1990), illetve Nagy Péter Tibor (2004) munkája, majd az általam jegyzett tanulmányok (*Fizel*, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b) tágították a horizontot. A középiskolai tanárképzés tudománytörténetét, a tanári professzió történetét Németh András (2000, 2002, 2003, 2005b, 2007, 2008a, 2008b, 2013), intézménytörténetét *Mann Miklós* (2004) tanulmánya és *Ladányi Andor* monográfiája (2008) mutatta be, de foglalkozott a kérdéssel *Keller Márkus* is (2010). A nevelésügyben különösen nagy jelentőségű elnőiesedés témájával, az egyes szakaszok bemutatásával több művében is foglalkozott *Pukánszky Béla* (2006, 2007). A bölcsészkarok és a természettudományi karok hallgatói összetételét több intézmény esetében vizsgálta Nagy Péter Tibor (2006) és Biró Zsuzsanna Hanna (Biró és Nagy, 2010). A szakok szerinti specifikáció alapján a középiskolai tanárságról *Gordon Győri János* (2004), *Bodnár Ilona* (2007) és Nagy Péter Tibor (2009) értekezett.

A magyar egyetemi neveléstudomány teljes körű feldolgozását Németh András végezte el monográfiáiban (2004, 2005a). Az egyes egyetemeken zajló folyamatok kutatásában kiemelkednek *Brezsnyánszky László* (2007) és munkatársai kutatási Debrecenben, Németh Andrásé (2001) Budapesten, és Pukánszky Béláé (2001) Szeged vonatkozásában. A szakmai sajtó megjelenésének és differenciálódásának kutatása *Géczi János* (2007) nevéhez fűződik.

Összegzés

A szakmák kialakulásáról, fejlődéséről, professzionalizációjáról való elmélkedés először a 19. századi gondolkodók munkáiban érhető tetten. Ennek okai elsősorban a politikai és gazdasági változások nyomán kialakuló társadalmi változásokban keresendők, kiemelten a modernizáció hatásaiban és a polgári társadalom kialakulásának következményeiben, az új szakmák megjelenésében. A 20. században a professziókutatások új - kvantitatív - metódusokkal bővültek, és ezek segítségével egyre izgalmasabb kutatási területek nyíltak meg. Egyre több szakma vállalkozott saját professzionalizációs folyamatainak vizsgálatára, megértésére, és különösen a pedagógusprofesszió esetén hazánkban ma már komoly szakirodalmi bázison állva folytatódhat az egyes pedagógusszakmák vizsgálata. Ebben elévülhetetlen érdemei vannak a téma legismertebb hazai

kutatójának, Németh Andrásnak.

Irodalom

Andorka Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába.* Osiris Kiadó, Budapest.

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar Tanító, 1901.* Iskolakultúra, Pécs.

Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2010): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. In Nagy Péter Tibor: *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 160–194.

Bodnár Ilona (2007): Mi, testnevelési tanárnők. *Iskolakultúra*, **17.** 8–10. sz. 60–69.

Bourdieu, Pierre (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Brezsnyánszky László (2007, szerk.): *A „Debreceni Iskola" neveléstudománytörténeti vázlata.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Cieger András (2010): A politikus mint hivatás a 19. századi Magyarországon. *Korall*, 42. sz. 131–150.

Dobrai Katalin és Farkas Ferenc (2014): *Szervezetfejlesztés és professzionalizáció a nonprofit szektor szervezeteiben.* `http://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/mellekletek/2017/03/2014_4_5.pdf`, 2017. augusztus 10.

Döbör András (2018): *Sajtópolitika és politikai sajtó Magyarországon (1780–1840).* Gondolat Kiadó, Budapest.

Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* Trezor Kiadó, Budapest.

Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitika és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960.* Trezor Kiadó, Budapest.

Fizel Natasa (2013a): A párhuzamos tanszékek megalakulásának körülményei a Ferenc József Tudományegyetemen. In: *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–12. II*. Pécs, 2013. 173–184.

Fizel Natasa (2013b): Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932). In Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 109–120.

Fizel Natasa (2014a): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között.*Magyar Pedagógia* **114.** 4. sz. 237–257.

Fizel Natasa (2014b): Sík Sándor szerepe a párhuzamos tanszékek megalakulásában a Ferenc József Tudományegyetemen. In: Miklós Péter (szerk.): *Sík Sándor eszmekörei*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 63–75.

Fónai Mihály, Barta Attila, Gyüre Annamária Csilla és Pénzes Ferenc (2014): A joghallgatók rekrutációja és professzió-képének néhány eleme. *Pro Futuro*, **4.**

2. sz. 11–37.

Foucault, Michel (1998): A diskurzus rendje. In: Michel Foucault: *A fantasztikus könyvtár.* Pallas Stúdió, Budapest, 50–74.

Foucault, Michel (2001): *A tudás archeológiája.* Atlantisz Kiadó, Budapest.

Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **107.** 1. sz. 57–66.

Gordon Győri János (2004): *A magyartanítás mestersége: mestertanárok a magyartanításról: beszélgetés 10 kiemelkedő jelentőségű magyartanárral.* Krónika Nova, Budapest.

Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 42–52.

Heidenreich, M. (1999): Berufkonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In Apel, H.-J, Horn, P.-H. és Lundgreen, P. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 35–58.

Hervainé Szabó Gyöngyvér és Folmeg Márta (2015, szerk.): *A munkahelyi jól-lét és professzionalizáció kérdései esetkönyv.* Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Karády Viktor és Valter Csilla (1990): *Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola.* Móra Ferenc Múzeum, Szeged.

Kelemen Elemér (2004a): A magyar pedagógustársadalom és pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, **14.** 6–7. sz. 145.

Kelemen Elemér (2004b): Pedagógusszervezetek és –mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra,* **14.** 6–7. sz. 146–155.

Keller Márkus (2010): A kelet-közép-európai változat. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon. *Korall*, 42. sz. 103–130.

Kleisz Teréz (2000): Professzionalizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében angol és amerikai metszetben. *Tudásmenedzsment*, **1.** 1. sz. 19–32.

Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, **3.** 2. sz. 28–51.

Kozma Judit (2002): *A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban.* Disszertáció. ELTE BTK. Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ.

Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Lovász Etelka és Batáriné Tanics Erzsébet (2003): Munka-pályatanácsadás, mint professzió. *Munkaügyi Szemle*, **47.** 6. sz. 47–49.

Magos Gergely (2010): Kiterjedt állam – beteljesületlen álom. A magyarországi gyógyszerészet professzionalizációja. *Korall*, 42. sz. 54–76.

Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra*, **14.** 6–7. sz. 166–170.

Molnár Péter, Csabai Márta és Csörsz Ilona (2003): Orvosi professzionalizáció és magatartástudomány. *Magyar Tudomány*, **48.** 11. sz. 1391–1400.

Nagy Krisztina (2009): Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, **20.** 2. sz. 85–105.

Nagy Péter Tibor (2004): A polgári iskolai tanárképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, **14.** 6–7. sz. 171–178.

Nagy Péter Tibor (2006): A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872–1918). *Magyar Pedagógia*, **106.** 1. sz. 5–28.

Nagy Péter Tibor (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány,* 170. 143–152.

Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, **21.** 1. sz. 3–8.

Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, **100.** 2. sz. 187–207.

Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *Magyar Pedagógia*, **101.** 2. sz. 213–238.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében. *Iskolakultúra,* **13.** 3. sz. 53–68.

Németh András (2004, szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005a, szerk.): *A magyar pedagógia tudománytörténete: nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005b): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*. **32.** 1. sz. 17–32.

Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*. **34.** 1–2. sz. 5–26.

Németh András (2008a): A magyar pedagógiai históriográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.

Németh András (2008b): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz. 86–103.

Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*. **113.** 2. sz. 101–118.

Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra.* **16.** 4. sz. 41–48.

Nóbik Attila (2010): *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben (1867–1956)*. Doktori disszertáció. `http://doktori.bibl.u-szeged.hu/579/1/na_ertekezes.pdf`, 2017. április 25.

Nóbik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In: Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 189–206.

Pekár Tamás (2002): A jogi asszisztens – egy új jogászi professzió? *Jogelméleti Szemle*, 4. sz. `http://jesz.ajk.elte.hu/2002_4.html`, 2016. november 20.

Pukánszky Béla (2001): Erziehungswissenschaft an der Universität Franz Joseph zu Kolozsvár – Szeged (1872–1940). In: Németh András, Pukánszky Béla, Horn Klaus-Peter, Tenorth Heinz-Elmar (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa: Aufklärelische Traditionen, deutscher Einfluss, nationale Eigenständigkeit.* Osiris Kiadó, Budapest. 362–375.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, **16.** 4. sz. 551–564.

Ruszák Miklós (2013): Professzionalizáció – Hasonlóságok és különbségek a szociológia és a coaching szakmává válása között. *Magyar Coachszemle*, **2.** 5. sz. 4–10.

Simon Katalin (2010): Mesterségből hivatás. Sebészmesterek és orvosdoktorok Magyarországon az egységes orvosi képzés bevezetéséig. *Korall*, 42. sz. 77–102.

Szabolcs Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ben. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 39–41.

Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung padagogischer Berufe. In: Apel, H, Horn, P.-H. és Lundengreen, P. (szerk.): *Professionalisierung padagogischer Berufe im historischen Prozeß* Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.

Vincze Tamás (2003): A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra,* **13.** 3. sz. 25–38.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 68–83. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.5

Feminizáció és szakmásodás a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrében

Nóbik Attila

SZTE JGYPK

Ma Magyarországon, ahogy a világ oktatási rendszeriben általában, a nők vannak többségben a pedagóguspályán. Miközben a nemzetközi szakirodalomban a feminizáció jelenségének történetére és következményeire vonatkozóan számos kutatás zajlott, hazánkban a téma kevéssé kutatott. Ezért e tanulmány a néptanítói szakma feminizációja kezdeteinek feltárására tesz kísérletet, forrásként dualizmus-kori pedagógiai folyóiratokat használva. A tanulmány első részében a téma elméleti és nemzetközi kontextusát, majd a néptanítói szakma feminizációjának hazai kezdeteit mutatjuk be. A vizsgált forrásainkból kiderül, hogy a tanítónők számarányuknál kisebb súllyal tudtak részt venni a pedagógiai közéletben. A jelenség megértéséhez a hatalom fogalmának értelmezéseiben találhatunk segítséget.

Kulcsszavak: feminizáció, pedagógiai sajtó, dualizmus

Az utóbbi évtizedben a nőnevelés történetével foglalkozó kutatások megélénkülése figyelhető meg a magyar neveléstörténeti kutatásokban. Találhatunk a nőnevelés történetét általánosan, nemzetközi kontextusban tárgyaló munkát (*Pukánszky*, 2006) éppúgy, mint olyat, amelyik elsősorban a 19. században megváltozó női szerepekre fókuszál (*Kéri*, 2008). Vannak kutatások, amelyek a nők és az oktatásügy kapcsolatának egy szeletét vizsgálják. Hegedűs Judit tanítónői karriertörténeteket elemzett (*Hegedűs*, 20003), Sztrinkóné Nagy Irén (2005) a nők szerepét vizsgálta a magyar reformpedagógiai mozgalmakban, míg Bíró Zsuzsanna Hanna (2014) a női bölcsészdiplomások társadalmi helyzetének elemzését végezte el a történeti oktatásszociológia eszközeivel.

Miközben a fent vázlatosan említett kutatások számos esetben alapvető tényeket hoztak felszínre, egyelőre kevésbé hangsúlyosan vannak jelen azok a vizsgálatok (pl. *Kereszty*, 2011b), amely a téma társadalmi nemek elmélete felőli megközelítésére, vizsgálatára vállakoznak. Ahogy Thun Éva megjegyezte: *„A nőneveléstörténeti interpretálások sajnálatos módon nem kísérlik meg a nők oktatása intézményesülésének politikai ételemben vett jelentőségét elhelyezni az adott korok társadalmi kontextusaiban"* (*Thun*, 2012. 367. o.).

Noha a megfogalmazott kritika talán túl szigorú, valóban sajátossága a magyar nőnevelés-történeti kutatásoknak, hogy ezek elsősorban az oktatástörténeti folyamatokra fókuszáltak. A szakmásodás témakörében például foglalkoztak azzal, hogyan jelentek meg a nők a tanítónői pályán (pl. *Nagy,* 2001, 2006), az ugyanakkor eddig feltáratlan maradt, hogy a tanítónők bekapcsolódtak-e, és ha igen, milyen módon a szakmai közéletbe. Ezért a kutatás ezen részének célja a néptanítói szakmásodás „női oldalának", a néptanító szakma feminizációja következményeinek feltárása volt.

A néptanítói szakma feminizációja nemzetközi kontextusban

A nemzetközi szakirodalomban (pl. *Cortina* és *San Román*, 2006) jelentős érdeklődés mutatkozott a tanítói szakma feminizációja iránt. A feminizáció a nemzetközi szakirodalomban széleskörűen elterjedt fogalom. Ha az oktatás feminizációjára utal, akkor az a *„nőknek a pedagóguspályán történő nagy létszámú megjelenését"* írja le (*Wylie*, 2000. 1. o. idézi: *Kelleher*, 2011. 1. o.). A magyar szakirodalom erre a jelenségre hagyományosan az elnőiesedés kifejezést használja. Jelen kutatásban azonban ennek a kifejezésnek a mellőzése mellett döntöttem, elsősorban a hozzá tapadó negatív konnotációk (leértékelődés, csökkenő presztízs) miatt.

A feminizációnak három jelentése különböztethető meg: *„a) egy statisztikai jelentés, amit a nők és a férfiak arányának kiszámítására használnak egy szakmában; b) a számok súlyának hatásával kapcsolatos jelentés; és c) a nők hivatáshoz való hozzáférésnek aránya*" (*Kelleher*, 2011 1. o.).

A témával foglalkozó kutatásokban gyakran megjelenik (ha nem is expliciten kifejezve) az a feltételezés, hogy a feminizáció alapvetően felzárkózási folyamat, amelynek során a női pedagógusok professzionalizmusának szintje közelített a férfi pedagógusokéhoz. Ezért a Kelleher által említett két utolsó aspektust gyakran nem vizsgálják. Pedig kutatásuk elengedhetetlenen lenne a feminizációt meghatározó mögöttes folyamatok megértéséhez. Ennek igazolására utalhatunk Strober és Lanford mára már klasszikussá vált tanulmányára, amelyben rávilágítottak a feminizáció néhány fontos következményére: *„a nemi szegregáció legalább két káros hatással jár. Először is meggátolja a férfiakat és a nőket abban, hogy olyan hivatást válasszanak, amelyek megfelelnek a tehetségüknek és készségeiknek, és ösztönzi őket arra, hogy a társadalmi sztereotípiáknak megfelelően válasszanak. Az ilyen korlátozott választások csökkentik az egyéni megelégedettséget és a potenciális gazdasági teljesítményt. Másodszor, a foglalkozási szegregáció felelős a férfiak és a nők közötti bér- és fizetéskülönbség nagy részéért"* (*Strober* és *Lanford*, 1986. 213. o.).

A nemzetközi történeti kutatások számos régióban feltárták a feminizáció jellemzőit. Trouvé-Finding azt vizsgálta, hogy a nők nagy mértékű pályára lépésének milyen hatásai voltak Angliában és Franciaországban a késő 19. és kora 20. században (*Trouvé-Finding*, 2005). Clifford pedig a női pedagógusok

20 század végéig tartó társadalomtörténetét írta meg az Egyesült Államokat kutatva (*Clifford*, 2014).

Kanadával számos tanulmány foglalkozott. A kanadai tanítónők 1881 és 1901 közötti helyzetét tekintette át Sager (2007) tanulmányában, építve például Janet Guilford jelentős, Nova Scotiát vizsgáló kutatására (*Guilford*, 1992). Sager felhívja a figyelmet arra, hogy a nők karrierválasztásában jelentősen összefonódnak a területi minták az egyéni motivációkkal. *„A nők úgy döntöttek, hogy pedagógusi pályára lépnek, és ezt akkor tették, amikor szembesültek a korlátozott, de változó lehetőségekkel azon közösségekben, ahol éltek. Az elhatározást, hogy pedagógusokká válnak vagy azok maradnak akkor hozták meg, amikor a személyes vágyak és a családi igények találkoztak egyes speciális munkakörökkel és feltételekkel, mint az elérhető pedagógusi álláshelyek száma; az, hogy ezeken a munkakörökben mennyi volt a férfi versenytársak száma és elérhetősége; valamint az, hogy milyen mértékben vált kulturálisan elfogadottá a nők részvétele a háztartáson kívüli fizetett munkaerőpiacon"* (*Sager*, 2007. 235–236.).

Narcisio de Gabriel a nők pedagóguspályára lépését vizsgálta Spanyolországban. Szoros kapcsolatot talált a feminizmus és a feminizáció között, ugyanakkor az eredményei meglepőnek hatottak. *„A nők fokozatos bevonódása a pedagógusi hivatásba közvetlenül kapcsolódik a feminista követelésekhez. A feminizmus követelte az oktatáshoz és a nők fizetett munkához való jogát, és éppen a lányok oktatása tette lehetővé a nők számára, hogy gyakorolhassák azokat az első foglalkozásokat, amikhez hozzáférhettek. A női pedagógus alakja is patriarchális elgondolásokra épült, mégis érvként jelent meg egy olyan teljesítmény eléréséhez, amely magának a patriarchális rendszer néhány alapját kérdőjelezte meg. Paradox módon, a függésre nevelés, amelyet a lányok kaptak az iskolában, segítette a nőket egy olyan szakmához való hozzáférésben, amely autonómiát biztosított számukra"* (*de Gabriel*, 2014. 353–354. o.).

A tanítónők arányának növekedése tehát mindenhol megfigyelhető a modern népoktatási rendszerekben. Nagy hatású összehasonlító tanulmányában Albisetti (1993) megállapítja, hogy sem földrajzi, sem vallási, sem iparosodottsági szempontok alapján nem lehet egyértelmű mintákat találni.

A gyorsan fejlődő és iparosodó, nagyobbrészt protestáns Németországban 1911-ben „csupán" 20,9% volt a tanítónők aránya. A skandináv államok közül Dánia mutat hasonló arányt a 1895-ös 28%-kal. Svédországban ugyanakkor a századfordulón a tanítók 66%-a volt nő. Norvégia a két érték közé esett 34%-kal.

A katolikus országok között sem beszélhetünk egységes mintákról. Franciaországban 1906-ban 46% volt a tanítónők aránya, ami közel állt a szomszédos Belgium adataihoz, ahol az 1848-ban megfigyelhető 40%-ról 1896-ra 49%-ra kúszott fel az arány. A katolikus Portugáliában szintén ezekhez közeli értéket, 49%-ot találunk a századfordulón. Ausztriában ugyanakkor a tanítóknak csupán 29%-a volt nő (sokuk képesítetlen), miközben Olaszországban 68%-a. Ez utóbbi adat közelebb áll az egymástól kulturálisan messze álló Oroszországhoz (kb. 70-75%), Angliához (73% a századfordulón), az Egyesült Államokhoz (75% a századfordulón) vagy éppen Kanadához (65% - 1880; 80% - 1905).

Egyértelmű minták tehát nem azonosíthatók, Albisetti (1993) ugyanakkor

kiemel három faktort, amelyek jelentős hatást gyakorolhattak a feminizáció mértékére: a képzés szigorúsága, a házas tanítónőkkel szembeni tiltások és a városiasodottság. Az elemzésekből úgy tűnik, hogy minél hosszabb, formalizáltabb és szigorúbban szabályozott volt a képzés (pl. Németországban), annál inkább hátráltatta a nők pályára lépését. Bár kevés ország alkalmazott explicit tiltásokat a férjezett tanítónők alkalmazásával szemben, az ő ritkább alkalmazásuk elterjedt gyakorlat volt. Végül kijelenthető, hogy a városokban mindenhol magasabb volt a nők aránya a pályán, mint vidéken. Ez, mint látni fogjuk, Magyarországon is igaz volt.

A helyzet kuszasága miatt Albisetti óvatosságot javasol az elemzésekben. *„A feminizáció szintjét befolyásoló tényezők nagy száma, beleértve a gazdasági feltételeket, a jogot, a vallást, a kulturális hagyományokat, a társadalmi nemi ideológiákat, az iskolázottsági hosszát, az urbanizációt és a háborúkat, szembe megy bármilyen egyszerű magyarázattal"* (*Albisetti*, 1993. 213. o.).

A fenti rövid áttekintésből is látszik, hogy noha még számos feltáratlan terület van a feminizációval kapcsolatban, annyi bizonyosan kijelenthető, hogy az a professzionalizáció mellett a modern oktatási rendszerek másik jelentős kulcsfolyamata.

A néptanítói szakma feminizációja Magyarországon

Ahogy korábban is láttuk, a professzionalizáció-kutatások részeként számos kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedben magyar néptanítói szakma (ki)alakulásával. A tanítónőkkel kapcsolatos kutatások száma alacsony, és elsősorban a szakmában való megjelenésükre koncentrál.

A tanítónők száma a dualizmus időszakában dinamikusan növekedett. 1890-ben az összes néptanító (23.382 fő) 12%-a nő volt. Ez az arány 1900-ra 20%-ra nőtt, a törvényhatósági jogú városokban pedig 45%-ra (*Nagy*, 2001. 16. o.). Ezek a számok alacsonyabbak, mint Ausztriában, és hasonlóak, mint Németországban.

Komáromy Lajos áttekintve a népoktatás 1888-89-es helyzetét a következőket írta: *„A tanítónők alkalmazásának erős növekedését mutatja az is, hogy az ujonnan rendszeresített 266 tanitói állomásból a nőtanitó 57,51% arányt foglaltak el, míg a férfitanitók csak 42,49% arányt. Legujabban már nemcsak az állami és községi iskolák, hanem a római katholikus felekezetiek is jelentékeny számban alkalmaztak nőtanitókat. Az állami iskolákban a tanitóknak 37%-a volt nőtanitó, a községi és római katholikus iskolákban 22-22%, az izraelita iskolában 12%, a magán iskolákban 55%, az egyesületiekben 61%."* (*Komáromy*, 1890 77.o.).

A tanítónőképzők számának növekedése szintén dinamikus volt. Az első ilyen intézményt 1856-ben hozták létre az angolkisasszonyok (*Hegedűs*, 2003). 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon. Ez a szám 1918-ra 91 intézményre növekedett. A bővülés elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered. 1868-ban számuk csupán 5 volt (mind katolikus), ez 1918-ra

40-re növekedett (*Kékes Szabó*, 2003). Dinamikusan emelkedett a tanítónőképzőkbe járók száma is. *„Míg 1868-ban 119 tanulója volt összesen 5 képzőnek, addig 1880-ban 1283 tanulót találunk összesen 16 tanítónőképzőben. Látható tehát, hogy az iskolák számának növekedése nem követi a létszám növekedését. Míg 1868-ban az egy iskolára jutóátlag 23,8 fő volt, addig ez a szám 1880-ban 80,2."* (*Neszt*, 2010. 315. o.). A polgári iskolai tanítónők képzése pedig a Zirzen Janka által 1873-ban megszervezett, később Erzsébet Nőiskola néven ismert képzőben indult meg (*Fizel*, 2018. 74–75. o.)

A növekedés egyik oka az volt, hogy a népoktatási törvény nem tett különbséget a tanítók és tanítónők képzése között. A szabályozás szerint a képesítésüknek ugyanolyan értéke volt, és ugyanolyan esélyük volt az álláshelyek elnyerésére. A valóság természetesen ezt az egyenlőséget jellemzően felülírta. Az oktatási kormányzat a néptanítók „túltermelésétől" és munkanélküliségétől való félelemében kezdetben többször is megpróbálta korlátozni a tanítónők bejutását a képzésbe. Ezek a kísérletek azonban sikertelenek maradtak. A tanítónői munkanélküliségtől való félelem eltúlzottnak bizonyult. Részben azért, mert az iskolarendszer expanziója elegendő számú álláshelyet biztosított számukra, részben pedig azért, mert a tanítónőknek más „karrierlehetőségeik" is voltak. Általános társadalmi elvárás volt a tanítónőkkel szemben a házasság, bár a 19. század végén a tanítónőknek csupán 23%-a volt házas, míg a férfi tanítók 73%-a. Mivel ekkor a tanítónők 73%-a 20 és 39 év közötti volt, és csupán 15%-a 40 és 59 év közötti, óvatosan feltehetjük, hogy számos férjezett tanítónő elhagyta a pályát.

A házassági stratégiák szerepe a feminizációban ugyanakkor egyelőre nem feltárt. Habár a hivatalos szabályozás nem tett különbséget férjezett és egyedülálló tanítónők között, más források egyértelműen arra utalnak, hogy a nemük és családi állapotuk befolyásolta a tanítónők alkalmazását. A felekezeti iskolák ellenállását részben az is indokolta, hogy a tanítói állások számos helyen olyan egyházi állásokkal (pl. kántor) voltak összekötve, amelyeket nő nem láthatott el.

A tanítói szakma feminizációja ugyanakkor több okból is feltartóztathatatlan volt. Egyik ilyen ok volt az, hogy – ahogy korábban említettem – az oktatási rendszer expanziója olyan mennyiségű álláshelyet hozott létre, amelyet lehetetlen volt férfiakkal feltölteni. Ezért miniszteri rendeletek kötelezték az állami és községi iskolákat tanítónők felvételére, különösen lányok és fiatal fiúk tanítására.

Másik ok volt a hagyományos középosztály társadalmi helyzetének változása. Számos középosztálybeli család elszegényedett, és férfi tagjai kénytelenek voltak hivatali állásokat vállalni. Lányaikat keresőképes foglalkozásra való felkészítéssel tudták támogatni. A társadalmi környezet és a polgári családok szerkezetének változása csak erősítette ezt a folyamatot, és a munkaerőpiacra lépésre kényszerítette a középosztálybeli lányokat, akik számára a tanítónői szakma ideálisnak bizonyult (*Neszt*, 2010). Mindez azt is eredményezte, hogy a tanítónők társadalmi háttere jellemzően magasabb volt, mint a férfi tanítóké. A magyar neveléstörténeti kutatásokban alig jelent meg a fenti folyamatok

hatásának vizsgálata.

Jelen vizsgálat előzményeként említhető, hogy egy korábbi kutatásomban (*Nóbik*, 2014) azt igyekeztem feltárni, hogy a tanítónők bekapcsolódtak-e, és ha igen, milyen módon 1887 és 1891 között a *Család és Iskola* című folyóiratban folyó szakmai diskurzusokba. A kutatás legfontosabb megállapítása azonban az volt, hogy a néptanítóság szakmai közéletére, a néptanítói tudáskánon formálóira a feltételezettnél is erősebb férfidominancia volt jellemző, a pályára lépő nők ekkor még nem tudták áttörni a szakma hagyományos hatalmi viszonyait a *Család és Iskolában*.

Ezért a jelen kutatásban a vizsgált időszakot megtartva, de a forrásbázist kibővítve vizsgáltam, hogy a tanítói pálya feminizálódásának következtében megjelennek-e a tanítónők a szakmai közéletben, és ha igen, akkor megfigyelhető-e a témák feminizálódása.

Kitekintésként érdemes megemlíteni, hogy míg a neveléstörténeti kutatásokban eddig kevéssé jelent meg a feminizáció kutatása, pszichológusok és oktatásszociológusok tettek kísérletet a feminizáció okozta kihívások, ideértve a férfi szerepmodellek és fegyelmi problémák feltérképezésére (*N. Tóth*, 2014).

Közülük néhányan megkérdőjelezték a feminizáció hagyományos értelmezését, és amellett érveltek, hogy a feminizáció nem okozója, hanem következménye a pedagógusszakmák leértékelődésének. Véleményük szerint a férfiak az alacsony jövedelmi viszonyok, a kihívást jelentő körülmények és a csökkenő presztízs miatt hagyták el a pályát. Ezeket az elhagyott pozíciókat foglalták el a nő, kihasználva az oktatási rendszer expanzióját (*Fónai* és *Dusha*, 2014).

Az oktatásszociológiai kutatások egy másik ígéretes aspektusa annak hangsúlyozása, hogy a feminizáció nem csupán a női pedagógusok számának növekedését, hanem a pályával szembeni elvárások átalakulását is jelenti. A feminizációval párhuzamosan olyan értékek (pl. gondoskodás, empátia) váltak meghatározóvá, amelyeket a társadalom tradicionálisan a női szerepekkel azonosít (*Kovács*, 2015). A tanári pályával kapcsolatos értékelvárások vizsgálata érdekes területe lehetne a neveléstörténeti kutatásoknak is.

A fenti elméleti háttérre és kutatási előzményekre alapozva kutatásomban a feminizáció hatásának egy kis szeletét vizsgáltam. Kutatásom célja annak feltárása volt, hogy a tanítónők arányának emelkedése magával hozta-e bekapcsolódásukat a pedagógiai közéletbe, képesek voltak-e érdemben befolyásolni a folyóiratok témáit, diskurzusait, és reflektáltak-e saját helyzetükre hazai és nemzetközi kontextusban.

A vizsgált folyóiratok a következők voltak: *Néptanítók Lapja, Család és Iskola, Felső Nép- és Polgári Iskolai Közlöny, Kalauz a Népiskolai Nevelő-Oktatás Terén, Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok, Evangélikus Egyház és Iskola* valamint a *Nemzeti Nőnevelés*. A kiválasztott folyóiratok mind több évig megjelenő, népszerű folyóiratnak számítottak. Megtalálható közöttük hivatalos közlöny, regionális szakmai lap, katolikus és protestáns szakfolyóirat is.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 68–83. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.5

Női szerzők a folyóiratokban

A női szerzők aránya az összes folyóiratban nagyon alacsony volt. A három egyházi fenntartású folyóiratban egyáltalán nem találunk női szerzőt. A *Néptanítók Lapja* három évfolyamában (1887, 1888, 1889) szintén nincs tanítónő a szerzők között. Vagyis a tanítónők növekvő arányáról tanúskodó adatok ellenére a vizsgált az egyházi és állami pedagógiai újságokban a tanítónők hangja nem jelent meg.

A másik végletet a *Nemzeti Nőnevelés* jelentette, ahol a női szerzők aránya minden vizsgált évben meghaladta a 20%-ot, sőt 1891-ben elérte a 40%-ot is (42/17). A vizsgált folyóiratok közül ez az egyetlen, amelynek női szerkesztője volt. Sebestyén Gyuláné Stetina Ilona (1855–1932) 1890-től 1915-ig töltötte be a főszerkesztői posztot.

Stetina Ilona a dualizmus-kori nőnevelés kiemelkedő alakja volt. 1876-tól bekapcsolódott a Zirzen Janka vezette Állami Polgári Iskolai Tanítónőképzőintézet munkájába. 1885-ben alapító tagja Maria Dorothea Egyesületnek, amelynek 1889-től haláláig alelnöke volt. 1911-től a budapesti Állami Nőipariskola igazgatója lett. Számos publikációjában foglalkozott a nőoktatás kérdésével (*Loutfi*, 2006).

Stetina Ilona tehát saját jogán is szerkesztővé válhatott volna, ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy férjétől, Sebestyén Gyulától (1848–1911) vette át az újság szerkesztését, aki a dualizmus korának neves történésze, pedagógusa és művelődéspolitikusa volt. Elképzelhető, hogy saját érdemei mellett családi kapcsolata is szerepet játszott a poszt elnyerésében, noha erről biztosat állítani nem lehet. Alakja beleillik abba a trendbe, mely szerint a vizsgált lapokban megjelenő nők többsége a néptanítói elithez tartozott, vagy oda tartott. Stetina Ilonán kívül igazgatónő volt vagy hamarosan az lett Binder Laura, DeGerando Antonina, (Lázárné) Kasztner Janka, Nemessányi Adél és Schwarzel Adél.

Vagyis hiába jelentek meg a nők egyre nagyobb számban a tanítói pályán, a pedagógiai közéletbe való bekapcsolódásra csak azoknak volt reális esélye, akik maguk is valamilyen hatalommal rendelkeztek. Különösen feltűnő ez a *Család és Iskola* Pedagógiai esetek című rovatában, amely kifejezetten a néptanítói tapasztalatok gyűjtését tűzte ki célul. A rovatban csupán két tanítónő, Nemessányi Adél és Józsa Dánielné publikált.

Már a női szerzők alacsony számából kiindulva is megfogalmazható a következtetés, hogy a tanítónők megjelenését a szakmában nem követte a szakmai nyilvánosság formáinak hasonló ütemű átalakulása.

A „tanítónői témák" hiánya

A témákat elemezve megállapíthatjuk, hogy a publikáló tanítónők írásaiban megjelenik a nőoktatás (*Binder,* 1887; *Lázárné*, 1888) kérdése. Néhány cikk tartalmazott nemzetközi kitekintést, elsősorban külföldi intézmények (The Royal

Holloway College, Cheltenham Ladies College) nevelési gyakorlatát ismertetve, néhány pedig a külföldi leánynevelés nem intézményes kezdeményezésivel foglalkozott.

A „tipikus" tanítónői cikkekben azonban jellemzően nem jelenik meg valamiféle önálló női hang és témaválasztás, azok témái belesimultak a folyóiratok témái közé. Ez is alátámasztja, a fentebb említett, a témák formálására való képtelenséget.

A tanítónők tanulmányai jellemzően a folyóiratok olyan tipikus témái körül mozognak, mint a módszertan, vagy a család és iskola viszonya. Nemessányi Adél (1889) a magántanítás előnyeiről írt „pedagógiai esetet", Lázárné Kasztner Janka (1889) pedig Herbert Spencer az erkölcsi nevelésről vallott elveit ismertette.

Módszertani közleményeik a földrajz és természetrajz (*Binder*, 1888, 1889a, 1889b) a rajz (*Körösi*, 1888), a matematika (*Schwarzel*, 1889), és az anyanyelv (*Binder*, 1890; *Czukrász*, 1890) tanításával foglalkoztak. Szintén módszertani jellegű volt Pap Mari (1890) cikksorozata az elmézésről.

A tanítónők közül többen (pl. *Binder*, 1889a, 1889b; Schwarzel, 1887, 1888) éles tollú, igen kritikus recenzensnek bizonyultak. Kritikáikban a témákban láthatóan magabiztosan mozogva rámutatnak a férfi szerzők által írt tankönyvek módszertani és tárgyi tévedéseire.

Ebben az értelemben atipikusnak számítanak azok a cikkek, amelyek kifejezetten a tanítónők helyzetére reflektálnak. Néha csak egy rövid utalást találunk, mint például Burogány Mariska írásában, aki egy, a finn nők helyzetét ismertető amerikai cikket fordított magyarra. Ebben található az alábbi leírás a finn tanítónőkről: *„Említésre méltó azonban, hogy ugyanazon munkáért sohsem részesülnek ugyanolyan fizetésben, mint férfi kollégáik. Nem tudom, igaz-e, de hallottam olyan vidéki iskolákról, hol a férfi tanító tehenének eltartására 20 dollárt utalványozott a község évenkint, míg a tanítónő tehenének 15 dollár értékű takarmánnyal kellett beérnie. Ezt megvallom, kegyetlenségnek találom a szegény tehénnel szemben, melynek így kell bűnhődnie azért, hogy tulajdonosa a gyengébb nemhez tartozik"* (*Burogány*, 1890. 248. o.). A rövid szövegben a szerző a mai napig jól ismert wage gap jelenségére hívja fel a figyelmet.

Tulajdonképpen ez a jelenség volt az apropója a tanítónők helyzetére legmélyebben reflektáló cikknek, melyet Nemessányi Adél írt. Nemessányi cikke tulajdonképpen válasz Vécsey Jánosnak egy korábbi cikkére, melyet a tanítói fizetések ügyében írt. Ebben számos támogatható elemet lát, mint például a szolgálati hely „drágasági viszonyai" vagy a pályán eltöltött idő szerint differenciált fizetések.

Erősen kifogásolta viszont Vécsey azon álláspontját, mely szerint a tanítónőket a férfiaknál alacsonyabb fizetés illetné. *„Hogy hosszadalmas ne legyek, röviden elmondom, hogy Vécsey kartársunk s vele együtt a társaságnak egy bizonyos elfogultan gondolkodó része, a tanítónők számára a férfitanítónak meghatározandó fizetésnél kisebb díjazást kíván megszavazni, azzal érvelvén, hogy: a tanítónő hivatásának teljesítése sokkal könnyebb munkával jár, mind a férfi tanítóé, – a tanítónőt nagy fizetése fényűzővé*

teszi, – nincsen annyi kötelezettsége a társadalommal szemben, mint tanítónak, – ha férjhez megy férjének is van fizetése, – helyettesítése az iskolafentartó községet nagyon megterheli, – végül állítja, hogy a felső leányiskolánál a kormány a szerinte helyes elvből indulva ki, máris tesz különbséget a két nemü tanerők között" (*Nemessányi*, 1890, 281. o.).

Nemessányi hosszasan utasítja el és cáfolja Vécsey elképzeléseit, alaposan körbejárva az ellenérvek minden pontját. Kijelenti, hogy a tanítónők munkája nem könnyebb, nem igényel kevesebb felkészülést, mint a férfitanítóké, legfeljebb irányában különbözik, amennyiben a lányok nevelése különbözik a fiúk nevelésétől. A tanítónők társadalmi kötelezettségeit is hosszasan sorolja, bizonyítva, hogy azok sem kevesebbek a férfitanítók kötelességeinél. Ugyanúgy tagjai különféle helyi és országos szakmai és jótékony egyleteknek, ráadásul tájékozódásukhoz nekik elő kell fizetni azokra a lapokra, amelyeket a férfiak a kaszinókban megkaphatnak. Árnyaltan elemzi a férjezett tanítónők helyzetét is, kiemelve például, hogy a tanítónők férjhezmenetele egyáltalán nem olyan elterjedt, mint azt a férfitársadalom feltételezi. A gyermeket nevelő férjezett tanítónők alkalmazását viszont ellenzi, nem tudnak két szerepben is teljesen megfelelni. A felső leányiskolák tanerőinek fizetése közötti különbséget Vécsey-vel ellentétben nem a kormány szándékában látja. Kiemeli, hogy a különbség oka, hogy az ilyen iskolákban a férfitanerők többsége eredetileg középiskolára képesített.

Érvelése olykor nem nélkülözi az ironikus hangnemeit sem. *„Ha már most ily fontos teendőkkel jár a tanítónő hivatása, vajjon ráér-e ily körülmények között a mai társadalom egyik nagy hibáját: a fényűzést gyakorolni? Bizony mondom, csak üres lelkü nö s még üresebb lelkü tanítónő lehet az, a ki a divat bábjává törpül s egyéb női és tanítónői magasztos kötelességek helyett csak teste szolgálatába szegődik! A tanítónőnek kell ugyan arra nézni, hogy a társaságban tisztességesen felöltözve megjelenjék, ruhája ne legyen a mult század divata szerint varrva különben nevetségessé s gúny tárgyává válhatik, - mindez azonban nem feltételezi, hogy az illető azután fényt üz s hiábavalóságra költekezik. Ha pedig egyik-másik fiatalabb társunk kelleténél többet gondol a maga külsejével, úgy az bár nem helyeselhető, de mindenesetre kissé menthető azzal is, hogy többé kevésbbé minden ember hiú s azért vannak bizony piperkőcz férfitanítók is, a kik féltékenyen ügyelnek arra, hogy ruházatuk minden darabja a legutolsó divat szerinti legyen. Egyébiránt szorosan vizsgálva a dolgot, annak a sokat s méltán kárhoztatott fenyüzésnek is csak a férfiak a közvetett okai. Kiveszi észre mostani világban az olyan leányt, ki szerény, csendes magaviselete mellett egyszerű ruhában jelenik meg valahol, vajjon nem a diszesen kiöltözött, bár sokszor bizony annál üresebb lelkű nők lesznek a férfiak által kitüntetve; a jól nevelt, szerény leány pedig elmélkedhetik a fölött, mennyire különbözik sokszor a szépen hangoztatott theoria a praxistól"* (*Nemessányi*, 1890. 284. o).

A Nemessányi által megütött hangnem és az általa felkarolt témák szokatlanok voltak a korszakban. Ahogy utaltam rá, gyakorlatilag hiányzott az elemzett folyóiratokban a tanítónők egyenlőségéért folytatott harc. A folyóiratokban

publikáló tanítónők nem a harc stratégiáját, hanem az idomulás, alkalmazkodás stratégiáját választják. Ezen a stratégián keresztül nem csak a diskurzusokba történő, bár meglehetősen korlátozott bekapcsolódásra nyílt lehetőség, hanem —ahogy azt Czukrász Róza példája mutatja —, később akár a néptanítói tudáskánon jelentős mértékű alakítására is.

Már a korszakban sem példa nélküli a női tankönyvszerző. Scwarczel Adél például földrajz tankönyvet írt az elemi népiskola harmadik osztálya számára. De, tudomásunk szerint, Czukrász Róza az egyetlen közülük, aki a férfiakhoz hasonló szimbolikus hatalommal rendelkezett. Számos tankönyv szerzője volt (Czukrász, 1899, 1903, 1934), az *általa feltalált, népszerűsített olvasástanítási elvek a 20. század első felében rendkívül elterjedtté váltak.*

„Olvasástörténetünk leghatékonyabb módszere a fonomimika volt, Tomcsányiné Czukrász Róza találmánya. A fonomimika — mint neve is mutatja — a hangot és a mozgást kapcsolta össze: a hanghoz egy kézmozdulatot rendelt, a kézmozdulatot mindig jobb kézzel kellett végezni, s az összeolvasáskor is alkalmazták. Az olvasástanításnak tudniillik két kritikus pontja van: a hang-betű kapcsolat kialakítása és rögzítése, valamint az összevonás/kapcsolás vagy összeolvasás. A hanghoz társított kézmozdulat bevitte a cselekedetést a tanításba (mnemotechnikai szerepe is volt), s az együttmozgással segítette az összeolvasást. Tomcsányiné tisztában volt a 20. század eleji reformpedagógia törekvéseivel, tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak, ezenkívül igen okos tanítónő volt, elsősorban saját megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodott. Az 1925 és 1950 közötti ábécék fonomimikaiak voltak, a fonomimikát ajánlották a korabeli tantervek is. Rendkívül hatékony módszer volt, tudomásom szerint a tömegoktatásban csak nálunk alkalmazták, magyar találmány, olvasástanításunk jellegzetessége volt. Nyilvánvalóan azért is, mert több érzékszervet mozgatott meg, ezáltal többféle gyerektípusnak volt megfelelő; módszeressége mellett játékos is volt, s ily módon megfelelt a nagyobb mozgásigényű, egyhelyben még nehezen ülő kisgyereknek" (*Adamikné*, 2006. 81–82. o.).

A tanítónői stratégiák értelmezése

A kutatás eredményeképpen tehát megállapítható, hogy a tanítónők részvétele egyedül a *Nemzeti Nőnevelésben* nevezhető erősnek. A többi folyóiratban országos arányukat jóval alulmúló arányban publikáltak tanítónők. A témaválasztásaik színesek voltak, de alkalmazkodtak a folyóiratok meghatározó témáihoz. Kevés explicit utalást tettek a tanítónők helyzetére, valamint elvétve jelennek meg külföldi példák a publikációikban. Érdekes kérdés, hogy a magyar tanítónők vizsgált írásaiban miért nem jelenik meg erőteljesen a tanítónők helyzetére irányuló reflexió, illetve miért választják az alkalmazkodás stratégiáját.

A vizsgált időszakban a szerkesztői posztokon, a *Nemzeti Nőnevelés* két évfolyamát kivéve csak férfiakat találunk. Az általuk birtokolt valós hatalom erősen korlátozhatta a nők részvételi lehetőségeit a szimbolikus hatalom birtoklásában,

vagyis a részvétel lehetőségét a néptanítói tudáskánon alakításában, és az arról folyó diskurzus formálásában.

Az alkalmazott stratégiával kapcsolatban érdemes utalni Mineke van Essen kutatására, aki a holland tanítónők mozgalmait vizsgálva azok három stratégiáját azonosította: a professzionalizáció, a hagyományos női területek védelme és kiterjesztése, valamint a harc az egyenlőségért (*v. Essen*, 1999).

A magyar tanítónők esetében a vizsgált forrásbázison egyik stratégia sem azonosítható. Van Essen a professzionalizáción a képzési lehetőségek egyenlőségét és az extra képzési lehetőségek keresését érti. Magyarországon a tanítónők képzése azonban, néhány apróbb különbségtől eltekintve, jogilag egyenlő volt a tanítók képzésével. A hagyományos női területek védelmén a nőnevelés női dominanciájának megőrzését érti. Hazánkban azonban, noha a nők jelentős szerepet játszottak a nőnevelő intézetek kiépítésében, a nőoktatás nem volt egyértelműen női terület. A korábbi és a jelen kutatás eredményei pedig azt valószínűsítik, hogy a magyar tanítónőkre az aktív harc az egyenlőségért nem volt jellemző.

Van Essen a holland helyzettel kapcsolatban is felveti, hogy az általa azonosított stratégiák nem feltétlenül voltak széles körben használt közösségi cselekvésformák. *„Sok különböző tényező járulhatott hozzá ahhoz az alacsony szinthez, amit a feminizáció Hollandiában elért. A női pedagógusok által használt stratégiák ezek egyike lehetett. Ha stratégiáikat azokhoz hasonlítjuk, amelyeket náluk sikeresebb kollégáik alkalmaztak más nyugat-európai országokban, különösen Németországban és Nagy Brittaniában, amelyek szintén protestáns többségűek voltak, egy fontos különbség megfigyelhető: a holland pedagógusnők – a szakképzésben oktatók kivételével – nem szervezték magukat szándékosan nemi alapon. (. . .) Emellett nem alakítottak ki erős informális nyomásgyakorló csoportokat karrierlehetőségeik javítása, illetve a lányok oktatásában való monopóliumának védelme és bővítése érdekében. Ehelyett a holland pedagógusnők inkább a férfiakkal való együttműködést preferálták, és a különbség helyett az egyenlőséget hangsúlyozták. (...) Néhány, az egyenlő keresetre és a házassági tilalom bevezetése elleni tiltakozásra irányuló esetleges csoportos akciók kivételével a cikkben ismertetett tevékenység egyéni kezdeményezés volt"* (*v. Essen*, 1999. 433. o.).

Az általam vizsgált írások szerzői az alkalmazkodás stratégiáját választották, amiről feltételezhetjük, hogy elsősorban a jelentős hatalmi különbségek realitásának tudomásul vételét jelenthette. Hipotézisként megfogalmazgató, hogy a magyar tanítónők reális stratégiája éppen ezért nem a férfitanítókkal párhuzamos közösség kiépítése, hanem a férfiközösségen belül történő érvényesülés lehetett. Ez magyarázhatja a nemzetközi példák hiányát is, hiszen nem elsősorban a külföldi mintákhoz való alkalmazkodás lehetett elérendő céljuk.

A kutatás későbbi kiterjesztésének lehetősége a hatalommal kapcsolatos álláspontok áttekintése. Farkas Zoltán (2001) tanulmányában a hatalom fogalma értelmezésinek sokszínűségére hívja fel a figyelmet, és kísérletet tesz saját hatalomfogalmának kidolgozására, melyben különbséget tesz a társadalmi erő, a hatalom és az uralom fogalma között. Ezek részletes ismertetése a jelenlegi

kutatás kereteit szétfeszítené, így csak arra utalunk, hogy értelmezésében *„A hatalom az adott egyén (vagy csoport) nagymértékű társadalmi erejéből és a nagymértékben egyenlőtlen társadalmi erőviszonyokból eredő társadalmi erőfölénye a társadalmi élet adott területén, az egyének (vagy csoportok) adott körében. E szerint hatalmi viszonyoknak nevezzük az olyan nagymértékben egyenlőtlen társadalmi erőviszonyokat, amelyekben egy adott egyén (vagy csoport) hatalommal rendelkezik a másik egyénnel (vagy csoporttal), illetve más egyénekkel (vagy csoportokkal) szemben. (. . .) A hatalom az adott egyénnek (vagy csoportnak) aktuálisan lehetőséget nyújt mások érdekei érvényesülésének alapvetően egyoldalú befolyásolására, és ezáltal saját érdekei, illetve az általa képviselt érdekek kiemelkedő mértékű érvényesítésére"* (Farkas, 2011. 36–39. o.).

Mivel láthattuk, hogy a valódi hatalom (pl. igazgatói posztok) birtokosai, ha még csekély számban is, de lehettek nők, olyan elméletek segíthetik a feltárt jelenségek elemzését és értelmezését, amelyek expliciten reflektálnak a valódi és a szimbolikus hatalom (tőke) közötti különbségekre.

Ezért a további kutatások kiindulópontja lehet Bourdieu tőkeelmélete. Ő így fogalmaz a szimbolikus tőkével kapcsolatban: *„A hatalmat elsősorban a gazdasági tőke (és annak különböző formái), a kulturális tőke és a társadalmi tőke, valamint a szimbolikus tőke jelenti. A szimbolikus tőke, amit általában presztízsnek, hírnévnek stb. neveznek, nem más, mint a többi tőkefajta legitimként észlelt és elismert formája. [...] A közös értelmezés kialakítása körül folyó vagy, pontosabban szólva, a legitim megnevezés monopóliumáért – vagyis a társadalmi világ legitim szemléletmódjának hivatalos (tehát explicit és nyilvános) elfogadtatásáért – vívott szimbolikus harcban a cselekvők azt a szimbolikus tőkét használják fel, amelyre a korábbi harcok során tettek szert, és különösen mindazt a hatalmat, amellyel az intézményesült – a hivatalos minősítésekhez hasonlóan a gondolkodásban rögzült vagy tárgyiasult – taxonómiák felett rendelkeznek. Így mindazok a szimbolikus stratégiák, amelyek segítségével a cselekvők megpróbálják másokkal elfogadtatni a társadalmi világ felosztásáról és a benne elfoglalt pozíciójukról kialakított szemléletmódjukat, két végpont között helyezkednek el: az egyik a sértés, egy idiosz logosz, amely által az egyén igyekszik saját látásmódját másra rákényszeríteni, ugyanakkor joggal tarthat attól, hogy a másik fél is ugyanerre törekszik; a másik végpont a hivatalos megnevezés, vagyis a szimbolikus kikényszerítés aktusa, amely mögött ott áll a közösség, a konszenzus és a közös értelmezés minden ereje, hiszen ezt az aktust a legitim szimbolikus erőszak monopóliumával rendelkező állam megbízott képviselője végzi el"* (*Bourdieu*, 2013. 167–171. o.).

Bourdieu elmélete jól magyarázhatja, hogy a hatalom birtokában lévő férfi pedagógusok miért voltak képesek az igazodás stratégiájára kényszeríteni a nyilvános pedagógiai térbe belépő tanítónőket.

Összegzés

Tanulmányunkban a néptanítói szakma feminizációjának dualizmus-kori történetét vizsgáltuk, a dualizmus-kori pedagógiai szaksajtó segítségével. Azt vizsgáltuk, hogy a pálya feminizációja megnyitotta-e az utat a tanítónők szá-

mára a folyóiratokban folyó szakmai diskurzusokban történő megjelenésre. A vizsgált forrásainkból kiderül, hogy a tanítónők számarányuknál kisebb súllyal tudtak részt venni a pedagógiai közéletben és nem tudták vagy akarták saját hangjukkal érdemben befolyásolni a szakmai diskurzusokat.

Véleményünk szerint a kutatás folytatásának egyik lehetőségét a hatalom értelmezésének vizsgálata jelentheti, amely választ adhat arra a jelenségre, hogy miért nem tudták a tanítónők a rendszerben lévő súlyukat hatalomra konvertálni. A hatalom kérése mellett szintén kutatásra érdemes kérdés a századvégen megerősödő hazai feminista mozgalmak és a tanítónői egyesületek, mozgalmak jelenleg még csak részben feltárt kapcsolata (*Kereszty*, 2011a). A vizsgált időszak kiterjesztése a századforduló utáni és a két világháború közötti évekre szintén tovább árnyalhatná a most felvázolt képet.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben.* Trezor Kiadó, Budapest.

Albisetti, J. C. (1993): The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, **22**. 3. sz. 253–263. doi: 10.1080/0046760930220305

Binder Laura (1887): A berlini nők kérvénye a nőnevelés érdekében. *Család és Iskola*, **13.** 178–183.

Binder Laura (1888): Humboldt elve a természetrajz tanításánál. *Család és Iskola*, **14.** 124. és 130–131.

Binder Laura (1889a): Földrajz a polg. l. iskolák I. osztálya számára. Írták: dr. Hunfalvy J. és Schneider János. *Család és Iskola*, **15.** 47., 55. és 63.

Binder Laura (1889b): Szemléltető eszközök a hazai földrajz tanításához. *Család és Iskola*, **15.** 67–69.

Binder Laura (1890): Helyesírás és fogalmazás. *Család és Iskola*, **16.** 56–57., 67–68. és 77–78.

Biró Zsuzsanna Hanna (2014): A németszakos diploma szerepe a nők érvényesülésében 1895 és 1945 között. In: Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk): *Ünnepi tanulmányok Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 11–34.

Bourdieu, P. (2013 [1985]): A társadalmi tér és a csoportok keletkezése. In: Angelusz Róbert, Gecser Ottó és Éber Márk Áron (szerk.): *Társadalmi rétegződés olvasókönyv.* (E-book.). ELTE, Budapest. 164–177.

Online:http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzo
2018.03.06.

Burogány Piroska (1890): A nők helyzete Finnországban. *Nemzeti Nőnevelés*, 11(4), pp. 237–243.

Clifford, G. J. (2014). *Those Good Gertrudes: A social history of women teachers in America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Cortina, R. és San Román, S. (2006, szerk): *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. Palgrave McMillan, New York.

Czukrász Rózsa (1890): Szépírás-minták a népiskolában. *Család és Iskola*, **16.** 89–90.

Czukrász Rózsa, Tomcsányiné (1899): *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Nagel, Budapest.

Czukrász Rózsa, Tomcsányiné (1903). *A magyar gyermek első könyve*. Lampel, Budapest.

Czukrász Rózsa, Tomcsányiné (1934). *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Lampel, Budapest.

De Gabriel, N. (2014). The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855–1940). *History of Education*. **43**. 3. sz. 334–354. doi: 10.1080/0046760x.2014.896050

Farkas Zoltán (2011): A hatalom és az uralom fogalma. Politikatudományi Szemle 20. 2. sz 31–49.

Fizel Natasa (2018): *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947). Esély az együttműködésre – Professzionalizáció és intézményesülés.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra.* **24**. 6. sz. 41–49.

Guildford, J. (1992). „Separate Spheres": The Feminization of Public School Teaching in Nova Scotia, 1838–1880, *Acadiensis.* **22**. 1. sz. 44–64.

Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **23**. 3. sz. 42–52.

Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 17–24.

Kelleher, F. (2011). *Women and the Teaching Profession. Exploring the Feminisation Debate*. Commonwealth Secretariat, Unesco, London, Paris.

Kereszty Orsolya (2011a): *„A Nő és a Társadalom" a nők művelődéséért (1907–1913)*. Magyar Tudománytörténeti Intézet, Budapest.

Kereszty Orsolya (2011b): A munkavállalás rekonstruált diskurzusai a feminista mozgalom hivatalos folyóiratában. *Magiszter*, **9**. 3. sz. 86–97.

Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon. 1867–1914*. Pro Pannonia, Pécs.

Komáromy Lajos (1890): Népoktatásunk állapota 1888-89-ben. II. *Nemzeti Nőnevelés*, **18**. sz. n. 75–78.

Kovács Edina (2015): A pedagógushallgatók pályaképének és eredményességének jellemzői a Magyarország – Románia – Ukrajna határmenti régióban. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk): *Tanárképzés és oktatáskutatás.* Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen. 445–456.

Körösi Marcsa (1888): Rajz a női kézimunkák szolgálatában. *Család és Iskola,* **14.** 54.

Lázárné Kasztner Janka (1888) Továbbképző iskolák leányok számára. 1888. *Család és Iskola,* **14.** 64–66.

Lázárné Kasztner Janka (1889): Spencer Herbert elvei az erkölcsi nevelésről. *Család és Iskola,* **15.** 6–7., 15–16. és 23–24.

Lázárné Kasztner Janka (1890): Megtíltandó-e gyermekeknek, hogy az iskolában történtekről ne beszéljenek. *Család és Iskola,* **16.** 98–99.

Loutfi, A. (2006): Stetina, Ilona (Mrs Gyula Sebestyén) (1855–1932). In. Francisca de Haan, Krassimira Daskalova, Anna Loutfi (szerk): *A Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms. Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*. Central European University Press, Budapest. 539–543.

N. Tóth Ágnes (2014): Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában - empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, **114**. 1. sz. 25–48.

Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 11–37.

Nagy Mária (2006): Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra*, **16**. 2. sz. 33–48.

Nemessányi Adél (1889): A magántanítás előnye. *Család és Iskola,* **15.** 72–173.

Nemessányi, Adél (1890): Néhány szó a tanítónő munkájáról s díjazásáról. *Felső Nép- és Polgári Iskolai Közlöny,* sz. n. 278-289.

Neszt Judit (2010). A tanítói pálya elnőiesedésének történeti előzményei. *Educatio*, **19**. 2. sz. 315–321.

Nóbik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In: Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére.*

*Pap Mari (1890): A szóról szóra való emléztetés módjának, tárgyainak és értékének meghatározása a népiskolában. Család és Iskola, **16.** 163–164., 171–172., 183. és 191–192.*

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Sager, E. W. (2007). Women Teachers in Canada, 1881–1901: Revisiting the 'Feminization' of an Occupation. *The Canadian Historical Review*, **88.** 2. sz. 201–236.

Schwarzel Adél (1887): Györffy-féle népiskolai képes tankönyvek. *Család és Iskola* **13.** 47–48.

Schwarzel Adél (1888): Kis földleírás. Írta Ribáry Ferencz. *Család és Iskola* **13.** 186–187.

Schwarzel Adél (1889): A felsőbb osztályokban szükséges-e a szemléltetés a számtani műveletek tanításánál, s ha igen, milyen legyen az? *Család és Iskola* **15.** 50–51.

Strober, M. H. és Lanford, A. G. (1986): The Feminization of Public School Teaching. Cross-Sectional Analysis, 1850–1880. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, **11.** 2. sz. 212–235. doi:10.1086/494217

Sztrinkóné Nagy. Irén (2005). A női szerep változásai és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, **25.** 2. sz. 63–68.

Thun Éva (2012): A magyarországi nőnevelés-történet fő kérdései feminista- és pedagógiai historiográfiai szempontból vizsgálva. In. Garaczi Imre (szerk): *Érték és sors: nemzetpolitika, kulturális örökség, identitás.* Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 353–370.

Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai.* Professzorok Háza, Budapest. 95–123.

Trouvé-Finding, S. (2005). Teaching as a woman's job: the impact of the admission of women to elementary teaching in England and France in the late nineteenth and early twentieth centuries. *History of Education*, **34.** 5. sz. 483–496. doi: 10.1080/00467600500220689

v. Essen, M. (1999): Strategies of women teachers 1860–1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. *History of Education*, **28.** 4. 413–433.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 84–103. o. • 2017
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2017.3.6

A szegedi Egyetemi Énekkar szerepe az egyetem történetében 1925–1940 között

Pethő Villő

SZTE ZMK

A szegedi Egyetemi Énekkar történetének vizsgálata kapcsolódik a szegedi egyetemen folyó egyetemtörténeti kutatásokhoz. A kutatás csak az egyetem Szegedre költöztetése, 1921 után vizsgálja az énekkar történetét, melyet 1924-1925-ben alapítottak. Az énekkar megalapítása óta működik az egyetemen belül, 2015-ben ünnepelte fennállásának 90. évfordulóját. Olyan művészeti csoportosulásról, tevékenységről van szó, mely nemcsak a korabeli európai egyetemeken volt fellelhető, de a mai európai egyetemeken is megtalálható.

A kutatás központi kérdése az volt, miként alakul az énekkar története az egyetemen belül, ezen kívül milyen módon vesz részt a város kulturális életében. A kutatás még nem zárult le, a tanulmány az eddig feldolgozott dokumentumokra támaszkodva, az 1925 és 1940 közötti időszakot mutatja be.

A vizsgálat elsődleges forrásaként Kertész Lajos kórusvezető a szegedi Somogyi Könyvtárban található hagyatéki anyaga, valamint a sajtóban megjelent cikkek és tudósítások szolgáltak. További forrásként a szegedi kulturális életről és kóruséletről szóló antológiákat, illetve az 1920-1930-as évek kórusmozgalmaihoz valamint a Szegedi Városi Zeneiskolához kapcsolódó kutatások eredményeit használtam fel.

Kulcsszavak: Szegedi Egyetem, énekkar, zenei nevelés

A kutatás kérdései

A kutatás során több kérdés megválaszolására tettem kísérletet: egyrészt érdekelt, hogy a szegedi együttes követi-e más egyetemek énekkari hagyományait vagy maga is hagyományt teremt a működésével? Kérdés volt, hogy az énekkar szerepe mennyire meghatározó az egyetem és a város kulturális életében? Valamint, hogy az egyetem, a város vagy más, a városban működő művészeti csoport hatással volt-e a kórus szakmai munkájára, alakíthatta-e szakmai életét? Az 1920-as 1930-as években a magyar kóruséletben, kóruskultúrában markáns

változások zajlottak, ki kell emelni ebből az időszakból Kodály Zoltán és volt növendékei[1] munkásságát, akik nagy hatással voltak nemcsak a hazai énektanításra, de a kórusmozgalomra is. A kutatás arra is választ keresett, hogy az említett jelenségek, változások a szegedi Egyetemi Énekkar történetében is nyomon követhetőek-e.

A kóruskultúra megjelenése, elterjedése Magyarországon

Magyarországon a kóruskultúra több évszázados múltra tekint vissza. Már Nagy Lajos király udvarában is volt egyházi és világi műveket egyaránt bemutató, a korabeli európai együttesekkel egyenrangú színvonalon működő énekkar. A 15. században Mátyás udvarában pedig két kórus is működött: a nagyhírű, sok korabeli elismert énekest vonzó királyi kórus, valamint a Beatrix királyné által 1480 körül, flamand énekesekkel megalapított énekkar. Az első évszázadok kórusai jellemzően az egyházhoz vagy az uralkodói udvarokhoz kapcsolódtak (*Maróti*, 2005).

Markáns változások a 19. században következtek be, önálló, az egyháztól és az uralkodóktól független kórusok létrejöttéről, az ezekből kialakuló kóruskultúráról a reformkortól beszélhetünk. Ebben az időszakban a kórusok fontos társadalmi szerepet is betöltöttek, műsorukon elsősorban a nemzeti érzése került előtérbe, inkább, mint a nemzeti érzéseket megjelenítő művek előadásának színvonala (*Maróti*, 2001). 1840-ben alakult az első hivatalosan bejegyzett önálló férfikar Pesten, Havi Mihály a Nemzeti Színház énekese, majd később vándor színtársulati igazgató vezetésével. A színtársulathoz tartozó kórus az ország minden szegletében nagy sikert aratott népszínművekből és operákból vett kórusszámokkal. Sikereik hatására újabb énekkarok, akkori néven dalárdák szerveződtek (*Maróti*, 2005). A reformkorban az énekkaroktól – akkori nevükön dalárdáktól – elsősorban a hazafias eszmék terjesztését várták el, a kórus- vagy dalármozgalom legfőbb céljának a nemzetté válás folyamatának támogatását tartotta, ehhez példaként pedig a német Liedertafel mozgalom[2] szolgált: legtöbbször tercelő, nem túl bonyolult harmóniákat használó, homofón énekkari művek, érzelgős, deklamáló előadói stílus vált elfogadottá. A szabadságharc leverése után a kiegyezésig tartó Bach-korszakban kezdetben az amatőr kórusok, dalárdák nem léphettek fel, magyarul nyilvánosan nem énekelhettek. 1854-

[1] Többek között: Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Kerényi György, Kertész Gyula (vö. *Pethő*, 2011)

[2] Az első német férfikari egyesület vagy Liedertafel 1809-ben alakult Berlinben, Carl Friedrich Zelter (1758–1832) vezetésével, mely a korabeli templomi és kollégiumi kórusokkal szemben a nemzeti érzéseket kifejező világi művek éneklését tartotta feladatának. Zelter nemcsak karvezetőként működött, de a kórus számára több művet is komponált, melyek az ún. „berlini iskola" szellemében születtek. Az említett iskolához tartozó szerzők művei nagyrészt korál-dallamok és közismert diáknóták alapján komponált többszólamú, nehezen énekelhető szövegű, rövid strófákból álló kompozíciók. Az említett férfikar sikere nyomán Németországban további énekkari egyesületek alakultak. A kórusegyesületek számára más zeneszerzők, Franz Schubert, Carl Maria von Weber, Felix Mendelssohn és Robert Schumann is írtak férfikari műveket, ezek azonban túl nehéznek bizonyultak a jellemzően zeneileg képzetlen, sokszor kottát olvasni sem tudó énekesek és szintén képzetlen karvezetőik számára. Mivel a kórusok tudása nem volt elegendő veretes művek megszólaltatásához, így leginkább műkedvelő szerzők darabjait adták elő (*Maróti*, 2001).

ben a Pest-Budai Dalárda nyilvános hangversenye azonban aktivizálta a régi kórusokat és újabb énekkarok alapítására is ösztönzött. A dalárdák műsorán ekkor jelentek magyar költők – Petőfi, Arany János, Kisfaludy Károly – verseinek feldolgozásai. Az együttesek szakmai színvonalát már ekkor is érték bírálatok (*Maróti*, 2005).Az első Országos Dalosünnepség és Verseny megrendezésére 1863-ban Sopronban került sor, ide férfi- és vegyeskarokat, egyházi és világi kórusokat egyaránt vártak. Ezt követően 1867-ben az Aradon megrendezett Országos Dalárünnepség keretében alakították meg az első országos dalos érdekvédelmi szervezetet, az Országos Magyar Daláregyesületet, melynek feladata a nemzeti szellem ápolásán túl dalárünnepségek szervezése volt. Az egyesület saját lappal is rendelkezett, ez volt a Magyar Dal folyóirat. A következő években megrendezett ünnepségein újra megfogalmazódott, hogy a kórusok művészi felkészültsége nem megfelelő. A férfikarok száma mellett eltörpült a női és vegyeskaroké és az is nyilvánvalóvá vált, hogy bizonyos művek előadása azért hiúsult meg, mert nem tudtak megfelelő szakmai tudással rendelkező vegyeskarokat kiállítani. Az együttesek műsorán jobbára német és olasz nyelvű, romantikus, homofón feldolgozású a capella művek, népdalfeldolgozások, népdalegyvelegek, magyar nóták és bordalok szerepeltek, melyek nem képviseltek magas művészi színvonalat (*Maróti*, 2005).

A 19. század végén a polgári kórusmozgalom veszített kezdeti lendületéből, ezzel párhuzamosan az 1870-es évektől jelentek meg az első munkás énekkarok. Az új együttesek megalakításával kezdetben inkább a munkások gyűléseit, összejöveteleit szerették volna kulturális tevékenységként feltüntetni. Az első kórusok megalakulása még saját szakszervezeteik létrejöttét is megelőzte. Ezek a csoportok ugyancsak német mintát követtek: Németországban ekkor már a munkásénekkarok rendelkeztek önálló szövetséggel, lappal, kottakiadóval. Akárcsak a polgári dalárdák esetében, a munkáskórusok feladata is elsősorban mozgósítás, lelkesítés volt, ennek megfelelően a magyar munkásdalárdák repertoárja főleg mozgalmi dalokból állt. A munkásdalárdák éppúgy, mint korábban a polgáriak, 1908-ban megalapították saját szervezetüket, a Magyarországi Munkásdalegyletek Szövetségét, dalostalálkozókat szerveztek, saját lapot – Munkások Dal- és Zeneközlönye – adtak ki (*Maróti*, 2001).

A 20. század elején a polgári és munkás kórusok ugyanazokkal a gondokkal küzdöttek: a lelkes, ám zeneileg képzetlen karvezetők által vezetett zeneileg iskolázatlan, kottát olvasni nem tudó énekesek fellépéseit gyakran érték kritikák. Az együttesek műsorán főleg „népdalegyvelegek”[3], szerenád-, köszöntő-, és bordalok szerepeltek. Fellépéseiken csupán az úgynevezett „mozgalmi” dalokban mutatkozott különbség: a polgáriak Himnuszt, a Szózatot, a Hiszekegyet, az 1920-as évektől pedig trianoni csonkítás ellen tiltakozó műveket, a munkásdalosok pedig külföldről átvett, magyar szöveggel ellátott mozgalmi dalokat

[3] A népdalegyvelegekben általában magyar nóták szerepeltek, és nem a Kodály és Bartók által is gyűjtött népzenei kincsről van szó

énekeltek. A magas színvonalat képviselő régi mesterek művei és új kortárs magyar művek azért nem kaptak helyet műsorukon, mert a kórusok egyrészt nem tudták volna megszólaltatni ezeket a műveket, másrészt a Liedertafel hagyományain felnőtt énekesek és karnagyok nehezen fogadták el az új modern műveket, az új zenei törekvéseket (*Maróti*, 2005). A Maróti által közreadott kórusműsorokból is látszik (*Maróti*, 1994, 2001, 2005), hogy a kórusok szakmai színvonalának emelkedése csak jóval később következett be. A 20. század első évtizedeiben azonban új együttesek is megjelentek a dalárdák mellett, jellemzően felkészültebb, kottát ismerő énekesekből álltak, és koncertjeiken színvonalasabb műsor bemutatására törekedtek. 1908-ban alakult meg Lichtenberg Emil vezetésével a Magyar Nők Karegyesülete, mely rövid idő alatt vegyeskar lett, és saját zenekarral kiegészülve alkotta a Budapesti Énekzene Egyesületet. Lichtenberg együttese nagyszabású barokk és romantikus, valamint kortárs művek bemutatására is vállalkozott.[4] Ehhez hasonló kezdeményezés volt az 1912-ben megalakított Székesfővárosi Énekkar, mely tanítókból és éneket, zenét tanító pedagógusokból állt. Vezetője Sztojanovits Jenő[5] volt, az együttes oratóriumok, vegyeskart és zenekart foglalkoztató nagyszabású, addig Magyarországon még nem ismert művek bemutatásával aratott sikereket. A Gamauf László katolikus pap által 1917-ben megalapított kiváló énekesekből álló Palestrina kórus elsősorban magyar reneszánsz madrigálok és barokk oratórikus műveket tűzött műsorára, de ők mutatták be Kodály Psalmus Hungaricusát is 1923-ban (*Maróti*, 2005). Kodály 1921-ben írt kritikája[6] pontos képet fest a magyar kórusok állapotáról: *„Határozottan a karének-együttesek zenéje a leghátramaradottabb Magyarországon. Nem számítva a számos férfikart, amelyek valamikori nagy divatja letűnt, és amelyek közül a legjobbak is ritkán érik el a művészi színvonalat, két énekkar van Budapesten."* - írt elismeréssel Lichtenberg és Gamauf együtteseiről (*Kodály*, 1921/2007b. 359. o.).A magyar kórusmozgalom történetében meg kell említenünk Kodály és kortársai, valamint a Kodályt követő volt tanítványok és munkatársak hatását. Kodály már gimnáziumi évei alatt írt kisebb kórusműveket, nagyobb, kórusra és zenekarra írt kompozíciókat. Az akadémiai évek alatt fontosnak bizonyult zeneszerzés tanára, Hans Koessler hatása (*Eősze*, 2000). Életpályája és a kórusmuzsikához való kapcsolódása szempontjából meghatározó fordulatot az 1920-as évek hoznak. A Psalmus Hungaricus sikere újabb utakra indította, a mű 1924-es bemutatóján közreműködő gyermekkar sikerén felbuzdulva újabb műveket írt gyermekek számára. Kodály így nyilatkozott 1926-ban a Világ című lapban: *„. . . egyik célom az, . . . hogy munkálkodjam a magyar énekstílus kialakításán"* (*Kodály*, 2007c. 490. o.). Kodály számára a kórusművek tekintetében inspirációt jelentettek angliai

[4] Bach Máté-passióját és Verdi Requiemjét 1913-ban, Händel Júdás Makkabeus című oratóriumát 1914-ben mutatták be, 1917-ben Kodály nőikari és Bartók férfikarra írt műveit adták elő.

[5] Sztojanovits Jenő (1864–1919), zeneszerző, zenepedagógus és karnagy

[6] Kodály 1921–1923 között írt, összesen nyolc „Budapesti levél"-ben tudósított a fővárosi zenei életről. Írásai a párizsi La Revue Musicale, a Musical Courier angol, és az Il Pianoforte olasz nyelvű lapokban jelentek meg először.

útjai is, teljesen lenyűgözte az 1928-as útja során megismert angol kóruskultúra és zeneoktatás. Ezek az élmények élete végéig meghatározták a kórushoz, karénekléshez és a kórusművekhez fűződő viszonyát. Már 1929-ben Sopron című írásában szorgalmazta, hogy az 1715 óta minden évben megrendezett, régi mesterek és élő szerzők műveit bemutató gloucesteri fesztivál mintájára Sopron, Győr és Szombathely rendezzen hasonló ünnepet (*Kodály*, 1929/2007a, 36–37. o.). Későbbi írásaiból kiderül, hogy ezek az élmények nemcsak a gyermekek iskolai zenei nevelésére irányították rá a figyelmét, de az is világossá vált számára, hogy a hazai karénekes tradíció megteremtéséhez elsősorban az iskolai énekoktatást kell átalakítani[7].A kórusműveket összegyűjtő összkiadás három kötete 24 férfi-, 45 vegyes- és 78 gyermek és nőikart, összesen 147 művet tartalmaz. A 135 eredeti kórus-alkotás (az átdolgozásokat nem számítva) közé 129 eredeti a capella, és 8 hangszerkísérettel ellátott mű tartozik (*Breuer*, 1982). A tanulmányunkhoz kapcsolódva bővebben kell szólni Kodály férfikari műveiről, melyek kórusműveinek kis szeletét jelentik, jelentőségük azonban nem kisebb, hiszen – mondhatnánk – annak ellenére készültek, hogy Kodály élete végéig hangsúlyozta a férfikarok vegyeskarrá alakításának szükségességét: *„…a meglévő dalárdák bővüljenek ki vegyeskarokká. Ez a fejlődés már meg is indult"* – írta 1937-ben (*Kodály*, 1937/2007a. 72. o.). Kodály azonban tisztában volt azzal, hogy egy több százéves hagyományt nem lehet egyik pillanatról a másikra felszámolni: *„Jól tudom: nem szűnhetnek meg máról holnapra a férfikarok. (Sőt néhol, mint a tanítóképzőkben vagy papi szemináriumokban mindig lesznek. S legyen egyelőre inkább férfikar, mint semmilyen kar.)"* (*Kodály*, 1935/2007a. 52. o.). A férfikari művek bizonyos szempontból igazodnak a dalárda és a magyar férfikarok hagyományaihoz: található köztük népdal-ihlette mű, melyek a nemzeti érzés közvetítik és reformkori költők – Batsányi, Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi – verseire írt saját zenei anyagot mutató kórusok is (*Rákai*, 2008).

„A férfikar százada előkészület volt. Most jöjjön a teljesedés" - írta Kodály 1936-ban (*Kodály*, 1936/2007a, 57. o.). A vegyeskari hangzás számára a teljességet, az egységet szimbolizálta, erre több írásában is találunk utalásokat. Az 1929-ben írt, az új magyar műveltségeszmény megfogalmazásának tekinthető Gyermekkarok című tanulmányában is utal a kórusok szervezésének fontosságára. Írásaiban nem választható szét az iskolai zenei nevelés, a magyar zenei anyanyelv, a népdal megőrzésének fontossága és az együttes éneklés gondolata. A kórusokkal kapcsolatosan több visszatérő „motívumot" találtunk, mely motívumok többsége az életreform hatásait is mutatja. Ezekben az írásokban, beszédekben ír arról, hogy a kórusok újabb közösségeket teremtenek, a vegyeskarok újra teremtik, újra formálják a magyar kóruskultúrát és hatással lehetnek a magyar zenekultúrára, fontos szerepet játszanak egyúttal a társadalom szervezésében is, a demokratikus társadalom kialakításában (ld. bővebben: *Pethő*, 2011).

A Kodályt követő zeneszerző és karnagy tanítványok szintén fontos szerepet

[7] ld. Vissaztekintés I. kötet (Kodály, 2007a)

játszottak a magyar kórusmozgalom történetében. A tanítványok közül többen dolgoztak gyermekkarokkal és felnőttkórusokkal is, ezek között pedig férfikarokkal[8]. Maróti utal rá, hogy a munkásénekkarok számára milyen sokat jelentett, egy-egy akadémiát végzett karnaggyal való munka. Nyilvánvalóan ez is segítette a kórusok színvonalának emelkedést, a kórusrepertoár kortárs – Kodály és Bartók – művekkel való bővítését (*Maróti*, 2001). A felnőttkórus-mozgalomra is hatással volt az Éneklő Ifjúság hangversenyek elterjedése, a mozgalom kiépülése 1934-től. Eősze meglátása szerint Kodály a capella kórusművei a 20. század vokális művészetét betetőző alkotások (*Eősze*, 2000). Németh László Kodály kórusműveivel kapcsolatosan a népdalok szerepét emeli ki: *„A népzene feltárt mélységeiben ő a bűvös ragasztóanyagot kereste, a kórusszerző alkotásaival az egész magyarságot akarta egy milliós kórusként talpra állítani, és újra egybeénekelni"* (idézi *Tóthpál*, 2008. 138. o.).

Kórusélet Szegeden

Reizner János Szeged város történetéről írt munkája[9] szerint a férfikari hangzással az 1830-as években a szegedi várba zárt olasz foglyok révén ismerkedhetett meg a város. Az 1848-as szabadságharcot követően itt is alakult egy „magán dalkör", különböző társadalmi csoportok által alakított együttesek működtek hosszabb-rövidebb ideig, nyilvánosan pedig viszonylag kevés együttes adott hangversenyeket rendszeresen (*Reizner*). Ki kell emelni az 1863-ban Hánki Ede vezetésével megalakuló Szegedi Dalárdát (*Berényi* és *T. Knotik*, 2013) és Szegedi Hangászat-oskolán belül is működő kórust (*Pethő* és *Janurik*, 2016), mint az első nyilvánosan működő és fellépő együtteseket. A dalárdák emlékei között dalárdazászló, pecsétnyomók és jelvények maradtak fenn, az ünnepségeken és önálló hangversenyeiken pedig többször felhangzottak a „jelige" címmel jelölt, az egyes dalárdák számára írt művek.A városban működő együttesek, dalárdák számára meghatározó esemény volt az 1876-ban Szegeden megtartott országos dalünnep, melyen a polgári dalárdák vettek részt. Az ünnepség megtartására külön épületet is emeltek, melynek építését 1872-ben kezdték. A Dalárcsarnok a Zsótér -házzal szemben, a mai bíróság előtt állt, később 1878-ban azonban az épületet le kellett bontani (*Berényi* és *T. Knotik*, 2013). A hányattatott sorsú, időnként feloszló együttesek újra alapítását több esetben ezek a nagyobb ünnepségek motiválhatták, az itt szerzett élmények segítették ezeknek az együtteseknek a tovább élését, további munkáját (*Reizner*).

Király-König Péter zeneszerző 1904-ben került Szegedre, a Városi Zeneiskola igazgatói posztját nyerte el. König európai színvonalú zenei élet megteremtésén fáradozott, nagy művek megszólaltatását tűzte ki célul. Önálló női kart

[8] pl. Vaszy Viktor, Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Vásárhelyi Zoltán, Kerényi György (vö. *Pethő*, 2011)
[9] Reizner János. Szeged története `http://www.bibl.u-szeged.hu/reizner/` letöltés ideje. 2017. január 5.

szervezett, melyet a vegyeskart igénylő művekhez összevontak a városban működő férfikarokkal. 1909-ben átvette a Szegedi Dalárda vezetését is. Az első világháború utáni időszak újdonságokat hozott a helyi dalárda életében, König vegyeskarrá szervezte, mellyel nagy volumenű, vegyeskart is igénylő műveket szólaltattak meg.[10] Az 1920-as évek is kedveztek a nagy rendezvényeknek. 1922-ben a polgári dalosszövetséghez tartozó szegedi férfikarok – Szegedi Polgári Dalárda, Szegedi Dalárda, MÁV Hazánk Dalkör, Postai Tisztviselők Dalköre – együtt adtak hangversenyt. 1926-ban tartották a munkás dalárdák találkozóját, 1927-ben pedig a polgári kórusokat tömörítő Országos Dalosszövetség 21. dalosünnepét Szegeden (*Erdős*, 2013).

Az 1920-as évek szegedi kóruséletéről a korabeli források közül leginkább a Lugosi Döme által összeállított jelentés[11] tanúskodik[12]. Lugosi szerint *„Szeged szabad királyi város tanácsa mindig élénk érdeklődést tanúsított úgy a világi, mint az egyházi ének- és zenekultúra iránt és azokat a szükséghez képest is támogatta"* (*Lugosi*, 1929, 34. o.). A polgári, önszerveződő kórusok mellett a városban működő templomokhoz is kapcsolódtak énekes együttesek. Az 1897-ben először megszervezésre kerülő belvárosi templomi kórus mellett a többi felekezet templomaiban is működtek énekes együttesek. Ezek állandó vagy alkalmi kórusok voltak, férfikarokat és vegyeskarokat egyáltalán találunk köztük. Lugosi jegyzéke szerint Szegeden az 1920-as évek végén az egyházi kórusokon kívül működő kórusok között hat dalárdát, két korábbi dalárdából alakult vegyeskart, egy vegyeskart találunk. A dalárdák egyike a szegedi Ferenc József Tudományegyetem „Egyetemi Énekkar"-a volt (1. ábra)

A városban később is alakultak énekkarok. 1934-ben alapították meg a Tanárképző Főiskola Kamarakórusát, amelynek vezetője Szeghy Endre volt. A kórus magas színvonalon működött, repertoárján számos kortárs mű szerepelt. Erdős szerint ez a kórus szakított először a dalárdák által követett Liedertafel hagyományokkal. Már első műsorukon Veress Sándor, Bárdos Lajos népdalfeldolgozásai, Kertész Gyula és Bárdos egyházi művei szerepeltek. Később pedig több Kodály-mű szegedi bemutatója fűződött a nevükhöz.[13] 1936-ban kezdte meg működését a Szegedi Városi Énekkar Egyesület Fricsay Ferenc karnagy vezetésével kezdetben férfikarként, majd 1937-ben Beethoven IX. szimfóniájának előadására vegyeskarrá bővült. A vegyeskarokat és zenekart is igénylő művek megszólaltatása, a nagy kórus hangversenyek egyértelműen az 1930-as évektől

[10] Mozart Requiemjét (1920), Haydn Évszakok (1922) és Händel Jephta (1924) című oratóriumát, König Fogadalmi miséjét (1924)

[11] Zeneművelés Szegeden. Szeged Szab. Kir. Város jelentése a Vallás és Közoktatásügyi miniszterhez. Összeállította: Lugosi Döme. Szeged, 1929.

[12] Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter 395 kérdésből álló kérdőívet küldött el 1928-ban a magyar városok polgármestereihez, hogy az illető városok zenei életéről tájékozódjon.

[13] Kodály-művek az énekkar műsorán: Jézus és a kufárok (1935), Öregek (1936), Mátrai képek (1937), olnár Anna (1939), Ének Szent István királyhoz (1940), Akik mindig elkésnek, Norvég lányok (1942), A Székelyekhez (1944). (Erdős, 2013)

1. ábra. *Zeneművelés Szegeden*

Zeneművelés Szegeden. Szeged Szab. Kir. Város jelentése a Vallás és Közoktatásügyi miniszterhez. Összeállította: Lugosi Döme. Szeged, 1929

	alapítás éve	a kórus neve	kórusok fajtái	tagok száma
1.	1868.	Szegedi Polgári Dalárda	dalárda (férfikar)	48
2.	1872.	Szegedi Dalárda	dalárda	100
	1920.	Szegedi Dalárda Vegyeskara	vegyeskar	100
3.	1889.	Szegedi Vasutasok „Hazánk" Dal- és Olvasókőre	dalárda	220
4.	1908.	Szegedi Általános Munkás Dalegylet	dalárda	80
	1908. (1927?)	Munkás Dalegylet Vegyeskara	vegyeskar	80
5.	1923. március	Szegedi Postatisztviselők Ének- és Zeneegyesületének Férfikara	dalárda	36
6.	**1924.**	**Szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetem „Egyetemi Énekkar"**	**dalárda**	**38**
7.	1925. május	Szegedi Visszhang Dalkör	dalárda	62
8.	1925.	Szegedi Református Énekkar	dalárda	40
9.	1928.	A Szegedi m. kir. Dohánygyár kerületi szociális munkásainak „Honszeretet" Dalköre	vegyeskar	48

váltak jellemzővé a szegedi kóruséletben, a kórusok egyre kevésbé ragaszkodtak a régi dalárdás repertoárhoz, egyre inkább magas színvonalú munkára törekedtek. Az első Éneklő Ifjúság hangversenyt 1935-ben rendezték meg 12 iskola részvételével, a műsoron klasszikus és kortárs művek szerepeltek (*Erdős*, 1988, 2013).

Egyetemi énekkarok Magyarországon

Az egyetemi, főiskolai énekkarok lehetséges szerepét, jelentőségét tekintve több tényezőt is említhetünk. Egyrészt a legmagasabb képzést, tudást adó intézmények ezeken az együtteseken keresztül összefoghatták a különböző szakirányokon tanuló ifjúságot. A különböző érdeklődésű, iskolázottságú – zeneileg sokszor esetleg iskolázatlan – fiatalok számára belépést jelenthettek a zenekultúrába. Járosy Dezső, a Kolozsváron alapított egyetemi énekkar egyik hangversenyének alkalmából kiadott könyvecskéjében pedig felhívja a figyelmet arra, hogy ez a fajta kultúraközvetítés a közvetítők és a hallgatók számára is rendkívül fontos: *„A zeneművészetet szolgáló kultúra két nagy táborra oszlik: egyik a termelő demokrata és a másik a fogyasztó arisztokrata. . . . A modern fejlődés alapján álló zenekultura másként cselekszik. Megfordítja ezt a zeneszociális egyenletet és köztársaságot teremt az előadónak és hallgatónak eddig makacsul széttagolt birodalmából"* (*Járosy*, 1909, 4. o.).

Az 1900-as évek elején Magyarországon is megjelenő művészeti törekvések egyik fontos pontja volt, hogy a színházi, zenei előadások, hangversenyek

különösen azokhoz a rétegekhez – például munkásokhoz – jussanak el, mely rétegek a művészettel addig nem kerültek kapcsolatba[14]. Járosy utal ezekre az előadásokra is, azonban megjegyzi: *„…a proletárságot népszerű filharmóniai hangversenyek nem gyógyítják meg, míg nagyon éppen ennek ellenkezőjét igazolja a mindennapi élet"* (*Járosy*, 1909, 7. o.). Sokkal inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy a passzív befogadás helyett a műveltebb rétegeknek is aktívan kellene részt vennie a magyar zenei életben, zenekultúrában. Pár évtizeddel később Kodály ugyancsak az aktív zenélés mellett tesz hitet, kiemelve, hogy az új zenekultúra kiépítését már kora gyermekkorban aktívan zenélő rétegeken keresztül lehet megvalósítani (vö. *Kodály*, 2007a).

A kutatás megkezdésekor még egy kötet került a kezembe, ez pedig az akkori Pesti Egyetem kórusának a Budapesti Egyetemi Énekkarok 1862–1948 közötti történetét feldolgozó munka volt. Az egyetemen 1862-ben alakult meg az egyetemi dalárda. Egyetemi énekkarok – több karon működő kórusokból összevont énekkarról van szó, a karokhoz tartozó kórusok a kari rendezvényeken önállóan is felléptek. Ez férfikar volt és az 1920-as évek második felében is csak átmenetileg egészült ki női szólamokkal vegyeskari művek előadása céljából. A dalosok létszáma már az 1860-as években elérte, többször meg is haladta a 400 főt**.** A dalegylet az első időkben az egyetemi olvasókör részeként, annak erkölcsi és anyagi támogatása mellett a külföldi egyetemi énekkarok mintájára, a magyar férfikari hagyományok folytatója volt. 1893–1906 között az együttes nem működött, 1906-tól új karnagyokkal és vezetőkkel kezdték meg a munkát. Különösen sokat tett az együttes felvirágoztatásáért Hackl N. Lajos[15] zeneakadémiai tanulmányokat is folytató énektanár, karnagy. Markáns változások az 1920-as évek végétől következtek be, az énekkar ekkortól már szervesen kapcsolódott az egyetem programjaihoz, rendszeresen fellépett annak rendezvényein és ünnepségein (díszdoktorrá avatás, külföldi vendég fogadása stb.) Az együttes műsorán a Himnusz, a Szózat, és a követségeken való fellépéseknek köszönhetően több ország himnusza szerepelt. A vegyeskarrá kiegészült együttes később több oratórikus mű előadásában is közreműködött, nem egyszer profi kórusok mellett. Ilyen volt például a Psalmus Hungaricus előadása. Ezek a markáns változások, melyek az 1920-as évek végétől következtek be, egyértelműen az együttes akkori karnagyához, Vaszy Viktorhoz[16] köthetőek. Vaszy 1941-ig vezette az együttest, mely az ő munkássága alatt élte fénykorát, aratta legnagyobb bel- és külföldi sikereit. Ekkor váltak rendszeressé a kórus önálló hangversenyei is, évente 50–60 alkalommal szerepeltek a nyilvánosság előtt. Az együttes repertoárja sokszínűvé

[14] pl. A Thália Társaság színházi előadásai 1904–1908 között, a Szellemi Tudományok Szabad Iskolája előadásai 1917-ben (*Pethő*, 2011).

[15] Hackl Napoleon Lajos (1868–1942) énektanár

[16] Vaszy Viktor (1903–1979) zeneszerző, karmester, Kodály tanítvány. Többek között a Székesfővárosi Zenekar, a Budapesti Egyetemi Énekkar, a Palestrina Kórus karnagya is volt. A Zenakadémián elméleti tárgyakat tanított, vezette a kolozsvári Magyar Operát és a Szegedi Nemzeti Színházat is, melynek zeneigazgatója is volt. Nevéhez fűződik a Szegedi Szabadtéri Játékok megújítása

vált, úgy tűnik, hogy elsősorban Vaszynak köszönhetően levetkőzték a dalárda hagyományokat (színvonaltalan művek, nóták, bordalok), műsorukon magas művészi színvonalat képviselő régi mesterek művei éppúgy megtalálhatóak voltak, mint Kodály és kortársai kórusai[17]. Idővel pedig természetes lett, hogy nemcsak az egyetem életében, de a főváros zenei életében is részt vettek: hangversenybérletek műsoraiban is szerepelt az együttes, vidéki hangversenyútra is többször indultak és felléptek az Operaházban is. Munkájuk elismertségét, a magyar zenei életbe való beágyazottságát mutatja az is, hogy 1932-ben a kórus dísztagjává választotta Dohnányi Ernőt és Kodály Zoltánt (*Kovács*, 2001).

A szegedi egyetemi énekkart megelőzően Kolozsvárott már működött hasonló együttes, a szegedi egyetemre később átköltöztetett egyetemen, melyet a már említett Hackl N. Lajos, a Budapesti Egyetemi Énekkarok vezetője alapított az 1908–1909-es tanévben. Az alapítás tényéről a már említett Járosy Dezső kis könyve tudósít, mely az „Egyetemi Énekkarok a magyar zenei kultúra szolgálatában. A kolozsvári „Egyetemi Énekkar" 1909. évi március hó 26-án Temesvárott megtartott monstre-hangversenyének alkalmára" címmel került kiadásra még ugyanebben a tanévben. Figyelemre méltó, hogy az együttes már röviddel alapítása után önálló hangversenyt adott, és későbbiekben több koncertet is terveztek más városokban. Az együttes működéséről további adatok egyelőre még nem állnak rendelkezésre, annyit feltételezhetünk azonban, hogy a kolozsvári kórus a pesti énekkar hagyományait, működését követve szerveződött. Ki kell emelni azt is, hogy Járosy lelkes hangvételű könyvecskéjében egy nagyobb szervezet, az Országos Magyar Főiskolai Ének Szövetség későbbi megalakítására is buzdított, mely szervezet összefogná a főiskolákon alapított énekkarokat, szervezőjévé válhatna az ifjúsági zenei életnek, egyúttal újabb színvonalas kórusműveket ismertetne meg az újonnan alakuló együttesekkel, egyfajta „kulturális újjászületést" eredményezve (*Járosy*, 1909. 18. o.).

A szegedi Egyetemi Énekkar története 1925–1940 között

A következőkben a folyamatban lévő kutatás eddigi eredményeit vetem össze a magyar kórusmozgalom és a szegedi kórusok történetével, emellett pedig párhuzamokat keresek a pesti Egyetemi Énekkarok történetével is.

Az alakulás körülményei, alapszabályok

A szegedi magyar királyi Ferenc József Tudományegyetem „Egyetemi Énekkar" megalakulásának pontos idejét illetően több adatot is találtam az eddig áttekintett dokumentumokban. Lugosi jelentése szerint az énekkar alapításának ideje

[17] például Bárdos Lajos, Bartók Béla, Johannes Brahms, Clemens non Papa, Demény Dezső, Dohnányi Ernő, Erkel Ferenc, Farkas Ferenc, Harmat Artúr, Kodály Zoltán, Lassus, Liszt Ferenc, Martini, Felix Mendelssohn-Bartholdy, Muszorgszkij, Palestrina, Franz Schubert, Szögi Endre, Vaszy Viktor és Verdi művei

1924. 1939-ben Szegedi Új Nemzedékben a kórusról szóló cikkben az együttes alakulásának idejét 1924 decemberében jelölték meg.

Az Egyetemi Énekkar alapszabálya 1925. február 27-i keltezéssel íródott, a lap tetején ez olvasható: Kivonat az „Egyetemi Énekkarok" alapszabályaiból. Ez arra enged következtetni, hogy a szegedi együttes alapszabályzatánál a budapesti Egyetemi Énekkar szabályzatát vették figyelembe. Az irat aláírói Dr. Kubinyi Pál egyetemi tanár, mint az énekkar tanárelnöke, Dr. Szandtner Pál egyetemi tanár, mint az énekkar magistere és Dömötör Gyula orvostanhallgató, az énekkar ifjúsági elnöke. Az alapszabály a következő pontokat tartalmazta:

1. Minden tag önként jelentkezés útján lép be az Énekkarba.
2. Felvett tagokra az alapszabályok kötelező erővel bírnak.
3. Tagok kötelesek a közösen megállapított előre meghatározott időben és helyen énekórákra pontosan megjelenni.
4. Távolmaradást előre vagy utólag legkésőbb 3 napon belül írásban kötelesek igazolni.
5. Háromszori igazolatlan távolmaradás után az Énekkarból kizáratik, melyről a helybeli ifjúsági alakulatok átiratban értesülnek.
6. Indokolatlanul későn jövő 5000 K-t tartozik fizetni az „Egyetemi Énekkarok" céljaira.

A nyilatkozaton tizenöt hallgató aláírása mellett az is szerepelt, hogy a kóruspróbákat minden kedden és pénteken este a központi egyetem második emeleti, II. számú jogi teremben tartják.

Érdekes, hogy az alapszabály elfogadása után csak mintegy kilenc hónappal később, 1925 novemberében (1925. nov. 30.) született az a nyilatkozat, melyben az Egyetemi Tanács tudomásul vette az Énekkar megalakulását, és engedélyezte, hogy az a „Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetemi Énekkar" elnevezést használja.

1935. január 25-én megalakult az Egyetemi Énekkaron belül a Dr. Berecz János Egyetemi Egyházi Kórus, mely több alkalommal közreműködött a Dómban.

Az 1937-ből származó alapszabály A szegedi magyar királyi „Ferencz József" Tudományegyetem énekkara, röviden a Szegedi Egyetemi Énekkar számára készült. Az alapszabály itt már hosszabban és szabatosabban fogalmazza meg az egyesület céljait, működésének szabályait, megjelennek egyfelől a dalárdás hagyományok, de elmozdulás látszik a vegyeskarrá alakulás felé is. A dalárdák fontos jelképei voltak a pecsétek és jelvények. Az együttes pecsétjén a Szegedi Egyetemi Énekkar feliraton kívül egy lant és az 1925-ös évszám látható, 5 cm átmérőjű jelvényén piros-fehér-zöld alapon egy ezüst lant, benne E betű, körülötte pedig az egyetem színeit jelképező piros kék sáv látható. Az egyesület céljaként a magyar dalművészet ápolását, a karéneklés, zenei oktatás és a karirodalom fejlesztését, a magyar kultúra és nemzeti eszme előmozdítását jelölték meg. Kijelentették, hogy belépnek a Dalosegyesületek Országos Szövetségébe, és céljaik elérése érdekében férfikart, esetleg vegyeskart (!) szerveznek és tartanak fent. Ennek érdekében azok a megfelelő zenei képzettséggel, hanggal rendelkező

férfiak és nők lehettek az együttes tagjai, akiket két tag és a karnagy ajánlására titkos szavazással a választmány felvett.

Az együttes ötéves jubileumát 1930. március 11-én ünnepelték. Az egyetem Aulájában 11-kor matinékoncertet tartottak, ez alkalomból pedig a dísztagoknak jelvényt adtak át. 1934. május 13-án a Tisza Szálló nagytermében ünnepelték az Egyetemi Énekkar 10 éves jubileumát, melyet meghívó és a Délmagyarország 1934. máj. 17-i cikke is bizonyít[18].

Az együttes megjelenése a korabeli sajtóban, összefoglaló munkákban

Az együttes elfogadottságát, munkájának megbecsülését mutatja, hogy a sajtóban, a városi kulturális életről szóló munkákban mikor jelenik meg először híradás az énekkarról. Az 1920-as évek végén két Szeged város kulturális életét összegző munka is készült. 1928 májusában a Szegedi Szemlében jelent meg „Kis tükör Szeged zenei életéről" című írás. Gábor Arnold cikkében hosszan sorolja mindazokat az együtteseket, egyesületeket, iskolákat, intézményeket, melyek a szegedi kulturális élet meghatározó alakjainak számítottak ekkor. Ebben a felsorolásban kilenc egyházi és világi énekkarról tesz említést, ezek között azonban az Egyetemi Énekkar nem szerepel.

A már idézett Lugosi-jegyzékben, mely egy évvel később, 1929-ben kerül kiadásra, az énekkar már szerepel a többi városi énekegyüttes között. Lugosi a jegyzék több kérdésére válaszolva ír az együttesről. Bár a kórus karnagyának nevét nem írta le, de azt megjegyzi, hogy egyúttal egyházi karnagy volt, aki két másik énekkar, a Szegedi Dalárda és a Belvárosi Egyházi Énekkar karnagyi tisztjét is ellátta. A karnagyot az Egyetemi Tanács képviselője és az énekkar elnöksége választotta, munkáját csak időnkénti tiszteletdíjjal jutalmazták. A kórus tagjai egyetemi hallgatók voltak, a próbákat a Horthy Miklós Internátus zenehelyiségében hetente kétszer, kedden és pénteken tartották. A próbák látogatottsága Lugosi szerint kielégítő volt, a tagok az egyetemi tanulmányaiktól függően vettek részt az együttes munkájában. Az énekkar minden évben hat hónapon keresztül próbált, „csak időszaki munkát végez", a tagok viszonylag gyorsan, két-három évente cserélődtek. Lugosi ebben látta annak okát, hogy a kórus nagyobb szabású műveket nem tudott betanulni, önálló hangversenyt nem adott ebben az időben. A dalárda kottatára 6 partitúrából és 1000 kéziratos kottából állt, az együttes nem volt tagja egyik dalosszövetségnek sem (*Lugosi*, 1929. 88. o.).

A Délmagyarország napilap 1925–1940 közötti számait vizsgálva látható, hogy az első híradás az Egyetemi Énekkarról 1933-ból való, 1940-ig mintegy 40 cikk, hír, beszámoló kapcsolódik az egyetemi énekkar címszóhoz. A Kertész Lajos-hagyatékban szereplő lapkivágatok arról tanúskodnak, hogy a Szegedi

[18] Ez a harmadik híradás a Délmagyarország napilapban, mely az énekkarhoz kapcsolódik

Új Nemzedék is rendszeresen közölt cikkeket és híradásokat az együttesről és karnagyáról Kertész Lajosról.

Az énekkar taglétszámának alakulása

Az együttes tagjainak száma a vizsgált időszakban 1925 és 1940 között az eddig rendelkezésre álló adatok szerint erősen megerősíti egyúttal a Lugosi-jelentés megjegyzését, hogy a kórus létszáma folyamatosan ingadozott a beiratkozó, illetve az egyetemet elvégző, a kórus munkájában többé részt nem vevő hallgatók számának váltakozásával. Az 1925-ös alapító nyilatkozaton tizenöt hallgató neve szerepelt, itt megjelölték azt is, hogy ebből tizenegy orvostanhallgató, egy matematikus, két joghallgató és egy gyógyszerészhallgató volt. Egy 1926-ban kelt dokumentumon 46 kórustag neve szerepelt, arról, hogy mely karokon tanultak, ezen nincs adat. Egy 1933. április 1-i dátummal ellátott névjegyzék 107 énekes nevét tartalmazta, itt sincs adat arról, hogy mely karok hallgatói vettek részt a kórus munkájában. Az 1934. május 13-i jubileumi koncertműsorhoz csatolt névjegyzékben pedig 52 énekkari tagot tüntettek fel, a képzést ezúttal sem jelölték. Az 1937-ből származó névjegyzékében 42 tagot jelöltek, a tenor szólamokban 21, a bariton szólamban 10, a basszusban 11 fő énekelt ekkor.

A kórus karnagyai és hatásuk az együttes életére

A pesti Egyetemi Énekkarok történetét áttekintve látható, hogy mennyire meghatározó lehet egy folyamatosan cserélődő tagokból álló együttes szempontjából is az, hogy milyen képzettségű karnagyok vezették, és a munka egy-egy karnaggyal milyen hosszú időn át folyt. A szegedi együttes történetének első éveiben azt láthatjuk, hogy gyorsan váltották egymást a karnagyok. 1925-ben Geyer Béla (1892–n.a.) zenetanár, karnagy vezette az énekkart. Geyer tanítói és polgári iskolai tanári diploma megszerzése után Király König Péter tanítványaként a Zeneakadémián végzett. 1916-ban szerzett zenetanári diplomát. Szegedre kerülve a Szegedi Dalárda társkarnagyaként is működött, ahol ekkor már a szegedi zeneiskola igazgatójaként Király König[19] volt a vezető karnagy. Az egyetemi énekkarral való együttműködés nem tarthatott sokáig, mert 1925 őszétől már Csomák Elemér (1887 - n.a) énektanár, a Szegedi Dóm karnagya, főkántora és orgonistája vette át a kórus vezetését. 1929-ben a munkáját Antos Kálmán (1902–1985) zeneszerző, orgonaművész vette át. Antos egyúttal a Fogadalmi templom orgonistája és a zeneiskola tanára volt, az egyetemi énekkar mellett a Polgári Dalárdát, a Szegedi Dalárdát, a zeneiskola és a reálgimnázium énekkarát is vezette. Az énekkar kapcsolata Csomákkal és Antossal is szoros lehetett, mert előbbi karnagyként közreműködött az 1930 márciusában megrendezett ötéves

[19] Király-König Péter (1870–1940) zeneszerző, 1904–1935 között a Szegedi Városi Zeneiskola igazgatója, tanára

jubileumi ünnepségen, Antos pedig az 1934-es tízéves jubileumon vezényelte a kórust.

Csomák Elemér és Antos Kálmán után az együttes élére új karnagy került Kertész Lajos (1897–n.a.) zeneakadémiai végzettségű hangversenyénekes, a székesegyház szólistája és karnagy személyében. Kertész a Honszeretet Dalkör vezetése mellett 1931 márciusától már a Szegedi Dalárdával dolgozott, az utóbbi férfikar egyhangúlag választotta ekkor szakmai vezetőjévé. Kertész először 1933-ban dirigálta az énekkart, az Egyetem évnyitó ünnepségén. A hozzá írott 1933. október 12-i keltezésű levélben köszönte meg a kórus Kertész munkáját, ekkor választották az együttes tiszteletbeli karnagyává. Ezt követően keletkezett az a latin nyelvű köszöntő levél, amelyet az 1934. november 24-i ünnepség után az Egyetemi Énekkar tanácsa írt az együttest vezető Kertésznek.

Az egyetemi énekkar első önálló koncertjén, 1935 májusában a karnagy már, mint az énekkar hivatalos szakmai vezetője működött közre. 1937 februárjában a Szegedi Új Nemzedék adott hírt arról, hogy Kertész Lajos éneklektori megbízást kapott „Az énektanítás és módszerei tárgykörből". A karnagy ezt követően egészen 1956-ig vezette az együttest, személyéhez számos városi ünnepségen való közreműködés, önálló hangversenyek, vidéki és budapesti koncertek és külföldi koncertkörutak kapcsolódtak. Akárcsak Vaszy Viktor az Egyetemi Énekkarok életében, Kertész is meghatározó szerepet játszott a szegedi együttes repertoárjának, művészi színvonalának kialakítása szempontjából.

Az énekkar és az egyetem kapcsolata

A dokumentumokból, fennmaradt meghívókból is kiderül, hogy az énekkar 1925-ös megalapítását követően egyre szorosabban kötődött az egyetemhez. Az alapító okiratot két egyetemi tanár is hitelesítette, az énekkarral kapcsolatos ügyekről az Egyetemi Tanács döntött.

Akárcsak a pesti Egyetemi Énekkarok esetében, a szegedi együttes is rendszeresen működött közre egyetemi rendezvényeken: tanévnyitó vagy tanévzáró ünnepi közgyűléseken, testvéregyetemek és külföldi delegációk fogadásán vagy az egyetem volt tanárainak búcsúztatóin. Énekeltek 1930 októberében az egyetemi építkezések zárkövének letétele alkalmából és a zászlóavató ünnepségen is. Az énekkar az egyetemi rendezvényeken általában a kezdő és az utolsó műsorszámként szerepelt, ilyenkor a Himnuszt, Hiszekegyet, illetve a Szózatot énekelték. A külföldi vendégek, delegációk fogadása alkalmából pedig a vendégek nemzeti himnuszait adták elő. Ebből a szempontból a kapcsolódás és a repertoár megegyezik a pesti Egyetemi Énekkarokéval. Az egyetem ezeken az alkalmakon meghatározta tehát, hogy mely művekkel lépjenek fel. Egy 1930. május 16-án kelt, az énekkar egyik vezetőjéhez, Dömötör Gyulához írt levelében Györffy István rektor a következőket kérte a kórustól: *„Folyó hó 20-azaz kedden délután félhat órakor a wilnai Báthory István testvér egyetem néhány tanára, akik egyben a lengyel politikai életben is előkelő pozíciókat töltenek be, Egyetemünk meglátogatására*

városunkba érkezik. Kívánatosnak tartom, hogy a magas és kedves vendégek fogadása megfelelő keretek között történjék, felkérem ennélfogva, hogy a folyó hó 20-án d. u. 5 óra 20-perckor az Énekkarral a pályaudvaron megjelenni, s ott a lengyel himnuszt elénekeltetni, továbbá folyó hó 21-én déli 1 órára az Uj-Szegedi Vigadóban az Énekkarral megjelenni, s ott az egyetemi hivatalos bankett alatt a lengyel és magyar himnusz megfelelő jelre való eléneklése után, a legutóbbi hangverseny énekszámait elénekeltetni szíveskedjék."

Egy másik alkalommal pedig, a 1937. június 5-én Wojcieh Swietoslawski lengyel kultuszminiszter tiszteletére tervezett ünnepségen Hóman Bálint kultuszminiszter kérésére Erkel Bordalát is elő kellett adniuk a Bánk bán című operából.

A város kulturális életébe való bekapcsolódás

A pesti Egyetemi Énekkarok munkája színvonalának emelkedését az is jelezte, hogy az egyetemi ünnepségeken való közreműködés mellett önálló koncerteket adtak, vegyeskarrá egészülve oratórikus művek előadásában vettek részt, rendszeres szereplőivé váltak a főváros zenei életének és emellett külföldi koncertkörutakra is indultak. Mindezek a változások főként Vaszy Viktor karnagyi működéséhez köthetőek.

A szegedi énekkar az egyetemi ünnepségek mellett már megalakulásától, 1925-től folyamatosan szerepelt a városban működő egyesületek, szövetségek, egyházi körök ünnepségein is. Ez a fajta szerepvállalás, különösen az egyházi rendezvényeken való közreműködés egyértelműen az énekkar karnagyaihoz köthető, akik egyházi karnagyként, zeneigazgatóként is működtek. Ennek a szerepvállalásnak köszönhető, hogy 1935-ben megalakult az Egyetemi Énekkaron belül az Egyetemi Egyházi Kórus, mely például 1936 szeptemberében a Fogadalmi Templomban rendezett évnyitó istentiszteleten a mise alatt szerepelt.

Az énekkar tagjainak lehetősége nyílt azonban másfajta szereplésre is. Az együttes 1929-ben már szerepelt a Városi Színházban, 1931. január 19-én a Szegedi Hírlap pedig arról írt, hogy az Egyetemi Énekkar tagjai a színház operaelőadásain is közreműködnek majd, előreláthatólag pedig 16 kórustagot szerződtetnek az előadásokra.

A szegedi egyetem énekkaráról Lugosi jelentésében úgy írt, hogy az együttes önálló hangversenyeket nem ad, elsősorban a gyorsan változó felállásnak köszönhetően. Mindehhez valószínűleg az is hozzájárult, hogy az együttes működésének első éveiben viszonylag gyorsan cserélődtek a vezető karnagyok. Az első két önálló hangverseny az öt- és a tízéves jubileumhoz köthető: 1930. március 11-én az egyetem Aulájában, 1934. május 13-án a Tisza Szálló nagytermében ünnepelték az Egyetemi Énekkart.

Az első önálló kórushangversenyt az együttes Kertész Lajos vezényletével adta. Az 1935. május 16-án megrendezett koncertről a Szegedi Új Nemzedék és a Délmagyarország is hírt adott. Ezt követően ugrásszerűen megszaporodtak

az énekkar egyetemen kívüli fellépései is.

Önálló koncertek Szegeden kívül

A Kertész Lajossal megkezdett munka hamar meghozta gyümölcsét, az egyetemi fellépések mellett a karnagy működésének idejére esnek az első komolyabb városi szereplések és az első önálló koncert is. Az együttes 1935 decemberében Kertész vezetésével a budapesti rádióban szerepelt. A műsorban elhangzó műveket viaszlemezre vették fel, amelyet Amerikába is közvetítették. *„… legyen szabad idéznünk a magyar rádió igazgatójának Dr. Hlasky Endre urnak azon kijelentését, hogy a szép és sikeres szereplésünk megnyitotta a rádió kapuját, ahol énekkarunk mindenkor szívesen látott vendég lesz. Ugyanigy nyilatkozott szóban majd később írásban is … a magyar királyi Zeneakadémia főigazgatója, Dr. Dohnányi Ernő."* – írta beszámolójában a szegedi egyetem rektorának az együttes nevében Dömötör Gyula.

1937-ben az együttes Bécsben adott önálló hangversenyt, melyet magyarországi koncertek előztek meg, ennek kapcsán pedig az együttes a bécsi rádióban is szerepelt Az eseményeket a Szegedi Naplóban megjelent tudósítás alapján idéztem fel. Az énekkar május 5-én a szegedi egyetem aulájában adott hangversenyt, melyen Beethoven, Schubert, Liszt és Erkel művei mellet Kodály Karádi nóták című műve is szerepelt. Május 7-én ismét a budapesti rádióban léptek fel, május 8-án pedig már Bécsben énekeltek Schuschnigg kancellár előtt, illetve délután a bécsi rádióban, ahol az elhangzó műveket gramofonlemezre vették. Május 9-én vasárnap megkoszorúzták az ismeretlen hősök emlékművét, itt az osztrák és a magyar himnusz mellet egy Beethoven művet is megszólaltattak. Ezt követően az Augustina templomban tartott mise keretében adtak elő régi magyar egyházi énekeket. Május 10-én délelőtt látogatást tettek a bécsi egyetem rektoránál dr. Johan Aret-nél. Majd megkoszorúzták Ferenc József sírját, délután látogatást tettek egy papnevelő intézetben, ahol hangversenyt is adtak. Ezt egy karlsbergi autós kirándulás követte, ahol Schubert szülőházánál elénekelték a Bölcsődalt. A bécsi szereplések műsorán több Kodály kórusmű is szerepelt, a műsor összeállítása a régi dalárdás hagyományoktól való elszakadást mutatta.

Az út megszervezésében, lebonyolításában az énekkart természetesen segítette a szegedi egyetem rektora, dr. Erdélyi László, valamint Dr. Berecz János és dr. Iványi Béla professzorok, az énekkar egyházi és világi elnökei és dr. Várkonyi Hildebrand bölcsészkari dékán, az énekkar patrónusa. Emellett azonban Hóman Bálint kultuszminiszter, dr. Szily Kálmán államtitkár, Füle-Szántó Endre miniszteri tanácsos, valamint dr. Szandtner Pál és dr. Baranyai Jusztinián egyetemi professzorok támogatását is élvezhették, mely azt jelzi, hogy ezeknek a szerepléseknek nagy jelentősége volt kulturális, az egyetemek közötti kapcsolatok szempontjából is.

Az együttes nemcsak a bécsi hangversenyeken aratott sikereket. Ugyancsak 1937-ben a Zeneakadémián megrendezett dalosszövetségi hangversenyen

Dohnányi Ernő babérkoszorúval tüntette ki az együttest. December 3-án a budapesti I. számú rádióállomás sugározta a szegedi énekkar hangversenyét, melyen többek között Kodály, Bárdos Lajos és Kertész Gyula művei hangzottak fel. Utóbbiakról viaszlemezfelvétel is készült, hogy rövidhullámú műsoron is megismételhessék.

1938 tavaszán a kórus lengyel hangversenykörútra indult, összesen hat lengyel városban, köztük Varsóban adtak hangversenyeket. Összesen 17 koncerten énekeltek, emellett felléptek a krakkói és katowicei rádióban is. 1939-ben a Zeneakadémia Magyar a magyarért című díszhangversenyén léptek fel, ugyanebben az évben pedig Miskolcon és Kassán adtak koncertet és újabb külföldi fellépéseket is terveztek.

Az énekkar repertoárja

Az önálló koncertek feltétele a megfelelő mennyiségű és színvonalú mű ismerete, állandó műsoron tartása is. A pesti Egyetemi Énekkar repertoárjába idővel kortárs magyar szerzők művei is bekerültek, időnként vegyeskarrá bővült. A szegedi dalárdák többsége szintén vegyeskarrá alakult. Az 1930-as években alapított új szegedi énekkarok is színvonalas repertoárral rendelkeztek: Szeghy Endre kamarakórusa kortárs, különösen Kodály-művek bemutatásával járt elől, a Szegedi Városi Énekkar nagy volumenű oratórikus művek bemutatóin működött közre.

Az Egyetemi Énekkar működésének kezdeti időszakában ápolta a férfikari hagyományokat, mely a műsorválasztásukban is megmutatkozott: az első fellépéseken a Himnusz, a Hiszekegy és a Szózat mellett főleg irredenta dalok, népdalegyvelegek, magyar nóták, bordalok, kisebb szerzők férfikari művei szerepeltek. Az 1934-ben rendezett jubileumi ünnepségen szegedi kortárs szerzők – Király König Péter, Figedy-Fichtner Sándor és Antos Kálmán – férfikarra írt műveit is megszólaltatták.

Az 1935-ös önálló koncert műsorán egy Beethoven mű valamint Révfy Géza, Király-König Péter és Gróf Zichy Géza művei mellett Kodály Karádi nóták című énekkara is szerepelt, mely egyértelműen azt mutatta, hogy az együttes igyekszik követni a városi együtteseket, egyre színvonalasabb, magasabb művészi teljesítményt igénylő művek előadásával. A Szegedi Napló így tudósított a hangversenyről: *„Az eddig főleg megnyitó és záró ünnepélyekről ismert Egyetemi Énekkar tegnap este nyilvános hangversenyt rendezett a Tisza-Szálló nagytermében. [...] A kizárólag egyetemi hallgatókból álló kórus-együttes munkáját igen megnehezíti, s gátolja az, hogy – eltekintve a nagymérvű egyetemi tanulmányi elfoglaltságtól – tagjai nagyrészt évről-évre kicserélődnek. [...] Nagyjelentőségű, hogy az uttörő munkát végző tanárképző főiskola mult havi országos sikerü vegyeskari Kodály-bemutató hangversenye, valamint a szegedi Éneklő Ifjúság vasárnapi monstre hangversenyén domináló Kodály gyermekkórusok megszólaltatása után az Egyetemi Énekkar az, mely Kodály-férfikart mutatott be először Szegeden. [...] Tehát az uj magyar kórusművészetnek vannak már*

lelkes interpretálói Szegeden is."

Az előző fejezetben az önálló koncertekkel kapcsolatosan több helyütt az énekkar műsorán lévő művek, a művek szerzői is említésre kerültek. Ezekből is látható, milyen változást hozott az énekkar életébe Kertész Lajos. A karnagy munkájának köszönhetően a kórus bár bizonyos dalárdákra jellemző jegyeket megőrzött és műsorán főként férfikari művek szerepeltek, de műsorán elismert szerzők ismert és magas művészi színvonalat viselő férfikari művek is megjelentek.

Az énekkar kapcsolata a város kulturális elitjével

Az egyetemi énekkar működése szempontjából előrelépést jelentett az is, hogy az egyetemi város kulturális életének más szereplőivel is szorosabbá vált a kapcsolat. Az első karanagyokon keresztül kiépülő egyházi kapcsolatoknak köszönhetően az együttes a Dóm rendezvényein is fellépett. Több alkalommal vettek részt a Szeged zenei életében fontos szerepet játszó Király König Péter oratórikus műveinek bemutatóin, Könignek az énekkar számára írt Jelige című műve több koncertjükön elhangzott. Belle Ferenc[20], aki a zeneiskola hegedűtanára, a szegedi Szimfonikus Zenekar koncertmestere is volt, közreműködött az együttes 1930-as jubileumi koncertjén. Amikor Bellét 1935-ben a zeneiskola igazgatójává választották, az énekkar szerenádot adott a tiszteletére. Ennek a kapcsolatnak köszönhetően Belle igazgatósága alatt a kórus próbáit a zeneiskola épületében tarthatta.

Összegzés

A kutatás eddigi eredményeiből már több, a kutatás megkezdésekor feltett kérdésre is választ kaphattunk. Egyfelől továbbra is feltételezhető, hogy a szegedi Egyetemi Énekkar más egyetemeken működő együttesek példáját (alapszabályát stb.) követte a megalakulásakor. Ezek a pozitív példák minden bizonnyal a későbbiekben is hatással lehettek az együttesre. Az együttes megalakulását követő pár évben már rendszeresen szerepelt az egyetemi rendezvényeken, az egyetem részéről több esetben érkezett kérés a felhangzó műsorszámokkal kapcsolatosan, ily módon bizonyos szempontból az egyetem elvárásai is alakították a kórus munkáját. Főként Kertész Lajos működése alatt vált az énekkar meghatározó szereplőjévé a város zenei életének. Kertészhez köthető az is, hogy az együttes levetkőzte a dalárdás hagyományokat és magas színvonalú szakmai munkát végzett még annak ellenére is, hogy tagjai folyamatosan cserélődtek. Nemcsak a repertoár változásán, de az elnyert díjakon, koncertmeghívásokon keresztül is látható ez az előrelépés. A Szegedi Új Nemzedék 1939-ben elismerőleg ír a

[20] Dr. Belle Ferenc (1891–1977) hegedűművész, zenepedagógus, 1919-től a Szegedi Városi Zeneiskola tanára, 1934–1944-ig igazgatója.

kórusról, mely a cikk szerint a *„… zenei felkészültség és tudás tekintetében a magyar énekkarok legelső vonalát jelentő művészi színvonalra emelkedett"*.

Irodalom

Berényi Bogáta és T. Knotik Márta (2013): A dalárélet emlékei. In: Papp Györgyné (szerk.): *A szegedi kórusélet 150 éve 1863–2013*. Szeged. 17–24.

Breuer János (1982): *Kodály-kalauz*. Zeneműkiadó, Budapest.

Ősze László (2000): *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok.* Osiris Kiadó, Budapest.

Erdős János (1988): *A szegedi kóruskultúra 125 éve. 1863–1988*. Szeged.

Erdős János (2013): A Szegedi Karéneklés a XX. Században. In: Papp Györgyné (szerk.): *A szegedi kórusélet 150 éve 1863–2013*. Szeged. 25–41.

Járosy Dezső (1909): *Egyetemi Énekkarok a magyar zenei kultúra szolgálatában. A kolozsvári „Egyetemi Énekkar" 1909. évi március hó 26-án Temesvárott megtartott monstre-hangversenyének alkalmára.* Csanádegyházmegyei Könyvnyomda, Temesvár.

Kertész Lajos hagyatéki anyag – Somogyi Könyvtár, Szeged

Kodály Zoltán (2007a): *Visszatekintés I. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Argumentum Kiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (2007b): *Visszatekintés II. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Argumentum Kiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (2007c): *Visszatekintés III. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Argumentum Kiadó, Budapest.

Kovács Mária (2001): *Budapesti Egyetemi Énekkarok 1862–1948.* Fejezetek az Eötvös Loránd Tudományegyetem történetéből 24.

Lugosi Döme (1929): *A zeneművelés Szegeden. Szeged szab. kir. Város Jelentése a Vallás és Közoktatásügyi Miniszterhez.* Szeged Szab. Kir. Város Közönsége, Szeged.

Maróti Gyula (1994): *„Fölszállott a páva…". A magyar énekkari kultúra megújhodásának historiája 1920–1945.* Kodály Intézet, Kecskemét.

Maróti Gyula (2001): *Kóruskultúránk és Európa.* Athenaeum 2000 – Rózsavölgyi, Budapest.

Maróti Gyula (2005): *Magyar kórusélet a Kárpát-medencében.* A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága Anyanyelvi Konferencia.

Pethő Villő (2011): *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei.* Disszertáció, kézirat.

Pethő Villő és Janurik Márta (2016): A szegedi Városi Zeneiskola története 1935–1945 között. *Pedagógiatörténeti Szemle*, **2.** évf. 1–2. sz. 84–100.

Rákai Zsuzsanna (2008): „Magyarország címere" In: Dombi Józsefné és Maczelka Noémi (szerk.): *A Kodály évforduló hazai és nemzetközi kultúrtörténeti vonatkozásai – tanulmánykötet*. SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Ének-zene Tanszék, Szeged. 9–18.

Szegedi Napló folyóirat
Szegedi Új Nemzedék folyóirat
Tóthpál József (2007): „Ah hol vagy magyarok tündöklő csillaga". Kodály Zoltán és a magyarság sorskérdései. In: Tandi Lajos (szerk.): *Erkölcs és művészet törvényhozója. Kodály Zoltán Szegeden*. Bába Kiadó, Szeged. 134–143.